

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD Y LA PLENITUD
HUMANA PERSONAL EN MILLÁN-PUELLES**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Alejandra Peñacoba Arribas

Bajo la dirección del doctor

José María Barrio Maestre

Madrid, 2012

ISBN: 978-84-695-3374-1

© Alejandra Peñacoba Arribas, 2011

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

**LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD Y LA PLENITUD HUMANA PERSONAL
EN MILLÁN-PUELLES**



MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Alejandra Peñacoba Arribas

Bajo la dirección del doctor:
José María Barrio Maestre

Madrid, 2011

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

TESIS DOCTORAL

***“LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD Y LA PLENITUD HUMANA
PERSONAL EN MILLÁN-PUELLES”***

Doctoranda: Alejandra Peñacoba Arribas

Director: José María Barrio Maestre

Madrid, Junio de 2011

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a Dios, Maestro de maestros, que me ha permitido reflexionar sobre la plenitud del hombre, el ser más grande de Su creación.

En segundo lugar a todos los que con su paciencia han estimulado este trabajo. A Lydia Jiménez, educadora sabia y eficaz, que sabe impulsar sin desfallecer ante las dificultades.

Al profesor José María Barrio Maestre, que ha sabido en la distancia ser maestro dedicado y humilde: sugiriendo, acompañando, animando...

Al profesor José Escandell, que con sus indicaciones me acercó a la figura de Antonio Millán-Puelles.

Y a todos esos educandos que me han enseñado en la práctica la grandeza de la persona humana y su posibilidad de perfeccionamiento, camino hacia la plenitud.

**LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD Y LA PLENITUD HUMANA
PERSONAL EN MILLÁN-PUELLES**

ÍNDICE

Introducción	10
PARTE PRIMERA: VOCACIÓN DEL HOMBRE A LA PLENITUD	
I. QUÉ ES EL HOMBRE.CONCEPTO DE PERSONA EN MILLÁN-PUELLES.....	23
I.1. Naturaleza finita e intelectual.....	24
I.1.1. La finitud, base de la perfectibilidad humana.....	24
I.2. El hombre como criatura	33
I.2.1. Frente al antropologismo y al subjetivismo.....	37
I.2.2. Ser personal	59
I.2.3. Posibilidad de educación moral	63
I.3. Síntesis de naturaleza y libertad en el hombre	65
I.3.1. La libertad, elemento interno a la naturaleza. Puente entre la indigencia de la naturaleza y la llamada a la perfección de la misma.....	65
II. POSIBILIDAD DE PERFECCIÓN Y FELICIDAD	75
II.1. El hombre es perfeccionable.....	75
II.1.1. Qué es perfección	76
II.1.2. Naturaleza indigente y llamada a la perfección	79
II.1.3. Posibilidad del hombre de perfeccionarse.....	82
II.2. Felicidad.....	86
III. LA LIBRE AFIRMACIÓN DE NUESTRO SER	98

III.1. Realismo ético: relación entre el ser natural del hombre y su obrar libre. Distinción entre realismo en sentido teórico y en sentido práctico.....	98
III.1.1. Síntesis humana de naturaleza y libertad. Condición moral de nuestro obrar	110
III.2. Autoposición práctica de nuestro ser	120
III.3. Cuestión del — se ’ y el — deber ’	128
III.3.1. Frente al relativismo ético.....	159
IV. ÁMBITOS DE ESE LLAMADO A LA PLENITUD EN EL HOMBRE	165
IV.1. Individuo, sociedad, estado	165
IV.1.1. Amor de sí mismo.....	166
IV.1.2. Bien particular, bien común.....	170
IV.1.3. Bienestar, paz, valores culturales.....	175
IV.2. Libertad y ser de la mujer.....	182
IV. 3. Arte, técnica y moral	193
PARTE SEGUNDA: LA LIBERTAD, POSIBILITADORA DE LA PLENITUD	
Y, A SU VEZ, RESULTADO DE LA EDUCACIÓN	
V.- SOBRE LA LIBERTAD.....	202
V.1. Concepción de la libertad. Pluralidad de significados y enfoque de Millán–Puelles .	202
V.2. Libertad y verdad. Ley moral	214
VI. LAS LIBERTADES INNATAS. LA DIGNIDAD ESENCIAL DEL SER HUMANO .	222
VI.1. Libertad trascendental	225
VI.1.1. Del entendimiento. Hacia — a dentro” de uno mismo. Reflexividad	225

VI.1.2. De la voluntad.....	230
VI.2. Libre arbitrio.....	231
VI.2.1. Es libertad innata de la voluntad.....	231
VI.2.2. Su existencia	234
VII. LAS LIBERTADES ADQUIRIDAS. LA DIGNIDAD HUMANA CONQUISTADA	248
VII.1. Se añaden a las innatas.....	248
VII.1.1. Cómo implican el uso del libre albedrío en el receptor.....	248
VII.1.2. Tres modos de autoposesión: la libertad de arbitrio, la libertad moral, la libertad política. Relación	251
VII.2. La dignidad humana adquirida.....	253
VII.2.1. La libertad moral	253
VII.2.2. La libertad política.....	266
PARTE III: LA EDUCACIÓN COMO PROMOTORA DE LA LIBERTAD Y DE LA PLENITUD DEL HOMBRE	
VIII. INTERRELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN, LIBERTAD Y PLENITUD HUMANA	286
VIII.1. Antropología educativa de Millán-Puelles	288
IX. LA EDUCACIÓN: GENERADORA DE ESPACIOS DE LIBERTAD MORAL, ES DECIR, DE HUMANIZACIÓN	295
IX.1. Concepto de educación en Millán-Puelles.....	295
IX.2. Identidad entre educación y formación	299
IX.2.1. Educación como formación de la personalidad humana	299

IX.3. Finalidad de la educación	301
IX.3.1. Fin como perfección	303
IX.3.2. Fin como status del hombre en cuanto hombre	307
IX.3.3. Estado de virtud	309
X. EDUCACIÓN Y LIBERTAD: CAMINO DE LA PERFECCIÓN	320
X.1. La educación como un acto de la libertad	320
X.1.1. La apertura, posibilitadora de la educación	324
X.2. Importancia del discípulo. Papel de los educadores	337
X.2.1. El discípulo	338
X.2.2. Los educadores.....	340
XI. PROCESO FORMATIVO	354
XI.1. Duración	354
XI.2. Elementos en la formación-perfeccionamiento	357
XI.2.1. Formación intelectual	357
XI.2.2. Formación moral.....	368
XI.2.3. Formación de la dimensión estético - afectiva	415
XII. LA PLENITUD HUMANA: FRUTO DE LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD	422
XII.1. El hombre: ser perfeccionable y buscador de felicidad	422
XII.1.1. Elementos fundamentales del perfeccionamiento	422
XII.1.2. Hacia el gozo de la perfección	428
XII.1.3. Un ser que se perfecciona por sus decisiones libres.....	432

XII.2. Importancia y límites de una vida de libertad	441
XII.2.1. La libertad, posibilitadora de la plenitud y, a su vez, resultado de la educación	441
XII.2.2. Proceso de la libertad hacia la plenitud	444
XII.3. Educación y libertad, binomio eficaz en el proceso perfectivo	455
XII.3.1. La libertad, posibilitadora de la educación.....	455
XII.3.2. El hombre bien formado es el hombre autónomo	465
XII.3.3. Estructura y campos de la formación	467
CONCLUSIÓN: A LA PLENITUD HUMANA PERSONAL POR LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD.....	474
BIBLIOGRAFÍA.....	489
A: Fuentes	489
B: Bibliografía general	490
B.1. Bibliografía principal	490
B.2. Bibliografía secundaria:	493

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se aborda en estas líneas se produce en un momento en que nos encontramos en nuestra sociedad con un juego de aspectos en pugna. En efecto, se trata de algunas concepciones que intentan conseguir el primer puesto en el horizonte de sentido de los hombres del siglo XXI. El relativismo, el pensamiento débil y también una cierta apología del sinsentido generan un mundo de cortos ideales, pragmático y fragmentado. Esto produce unos hombres desestructurados, sin ideales, aquejados de miedos y depresión en medio, con todo, de la cultura del bienestar; unos hombres que se agobian por superar su categoría social, dada la competitividad, pero a quienes falta la ilusión por superarse como persona, porque no saben en qué consiste ser tal.

Esta situación está respaldada por algunas justificaciones ideológicas que se concretan en posturas pedagogías fragmentadas y negadoras del sentido. En efecto, en la modernidad se niega la naturaleza y se sustituye por fenómenos. En todo caso se habla de la naturaleza equiparada a la del animal, una naturaleza que es "inocente", roussoniana o freudiana, y que hay que dejar que se desenvuelva según la libre espontaneidad del instinto.

El reto mayor no es la situación de hecho, sino superar las justificaciones ideológicas que la sustentan. La corriente más perniciosa, por ser el fundamento de las demás, es el relativismo. Millán-Puelles dedica amplio espacio a criticarlo y defender la verdad absoluta. El realismo que este autor promueve es tanto más necesario hoy, momento histórico en que, precisamente, más en peligro está. En efecto, su obra obedece, en gran parte, a esta "oportunidad" del momento. Por ello creo que es tan

actual, precisamente porque no está de moda. Así lo sustenta el mismo autor (Millán-Puelles, 1976):

Porque hoy —se lleva” el presentarse, sin ningún disimulo ni rodeo, como un efectivo partidario del subjetivismo individual, e incluso se considera esta actitud como la más autentica y profunda, de ahí la oportunidad de hacer ahora una crítica más explícita de este subjetivismo (p.15).

Más peligroso -por estar algo más encubierto- es el subjetivismo específico o antropologismo. Está más encubierto porque se oculta tras la admisión de una verdad intersubjetiva. Pero uno y otro, en el fondo, se basan en la afirmación de Protágoras acerca de que el hombre es la medida de todas las cosas. Este lema siempre ha tenido éxito porque, como decía Sartre (1943), —el hombre es, fundamentalmente, el deseo de ser Dios” (p.653). Así, el hecho de que la realidad procede del pensamiento y la razón humana, es algo aparentemente admisible como defensa de la dignidad del hombre y del verdadero humanismo.

La crisis de la verdad se traduce en negar la metafísica: el ser y la naturaleza se sustituyen por fenómenos; la perfección moral, por el —bienestar” o el —sentirme a gusto conmigo mismo”; los valores se entienden como valoraciones y la esencia del hombre se sustituye por los accidentes: de calidad (—vida de calidad”), cantidad, relación, etc. a cuya búsqueda se dedicarán las distintas pedagogías (Martínez García, 2002), según los fines que imponga la Política o los Medios de Comunicación. Pero —el fin” en la pedagogía ha desaparecido al desaparecer la verdad y el ser.

Podríamos decir que el problema ontológico queda resuelto al disolver el problema disolviendo el ser. Todo problema educativo se ha ido reduciendo a un problema más bien técnico: el de cómo acomodarse a las exigencias sociales o

promover el cambio de estructuras sociales; en algunas ocasiones se trata de un problema de métodos más que de fondo. Ante esta situación, aclararse sobre la verdad de lo que es el hombre y su fin es el reto principal al que la sociedad se enfrenta.

Por un lado, se niega la naturaleza -aunque se afirma una libertad absoluta por la que el hombre se da a sí mismo sus fines-. Por otro lado, se defiende una naturaleza sin libertad –curiosamente, a veces, por las mismas personas que afirman la libertad absoluta-. En efecto, por una parte se dogmatiza acerca de los “hechos positivos” como única realidad, diciendo que sólo hay causas biológicas o físicas- es decir, sólo hay naturaleza-, y por otra se defiende la libertad de construir la realidad, aun en contra de los mismos hechos biológicos (cf. Ingeniería genética, ideología de género...). Así, se termina en una dictadura el subjetivismo, individual o antropológico y es la lógica consecuencia de negar la verdad del ser del hombre y su fin último, trascendente.

Tal subjetivismo, en sus diversas formas, hace imposible la concepción de la educación como educación de la libertad para la búsqueda de la plenitud personal.

Lo anterior tiene una influencia enorme en el desenvolvimiento del hombre, ya que se sustituye la verdad objetiva por los pareceres u opiniones, el "ser" esencial del hombre por sus "estados", el "bienser" como objetivo por el “bienestar”, y los valores se entienden en muchos casos como algo circunstancial y acomodaticio.

Por otro lado, y en coherencia con lo anterior, se piensa que el hombre es libre de hacerse como quiera. Así, en lo educativo no hay propiamente un fin, sino fines y, por ello, no existe una Pedagogía sino pedagogías, tantas como sean los fines que se impongan desde instancias influyentes como pueden ser la Política o los Medios de

Comunicación. Educar se entenderá, de este modo, como acomodar a las exigencias sociales, o, por el contrario, como la promoción del cambio de estructuras sociales, o, en fin, como lo que cada educador quiera.

Sin embargo, esta ausencia de fin origina una disgregación que conduce a un sinsentido ineficaz y desintegrante. Se escinden razón y realidad; razón, voluntad y corazón; individuo y sociedad; fe y razón. En definitiva, se escinde el hombre en un abanico de posibilidades supuestamente válidas por igual.

Ante este panorama, es preciso un pensamiento que recupere la metafísica y con ella la naturaleza, el fin y la libertad, que recupere al hombre y su realidad. Es preciso preguntarse, en primer lugar, si es posible hacer algo desde la educación para conseguir que el hombre se llene de entusiasmo en el arduo trabajo de realizarse a sí mismo y a la sociedad, y en un segundo momento, cómo se puede llevar a cabo esa tarea. Una respuesta afirmativa a ambas preguntas significaría volver a dar al hombre una posibilidad de crecimiento, de perfectibilidad, de realización.

Esto justifica el tema que he elegido. Me parece de permanente actualidad y necesidad, y quizá más en estos momentos. ¿Por qué?

Porque se trata de un tema clásico. La vocación a la plenitud es tan antigua como el hombre mismo. Son muchos los autores que lo tratan en sus obras. Así, ya lo intuía Píndaro con la célebre expresión que aparece en su poema *Pythia II*: «llega a ser el que eres». Platón, por su parte, lo reafirmaba con su tesis de la aspiración del hombre al mundo de la verdad y del bien. También Aristóteles, entre otros, vuelve con fuerza sobre la aspiración a la perfección, es decir, la plenitud del entendimiento y la felicidad.

Esta vocación del hombre a la plenitud requiere la educación. Educación que, como formación del carácter o perfeccionamiento, es elemento clave que conduce a esa plenitud. Se trata de la teoría aristotélica del acto y la potencia, pensamiento que aparece también en la visión tomista del hombre. Un hombre que es una criatura imperfecta pero que tiene potencialidades que desarrollar a través de sus decisiones libres. Estamos, por tanto, ante una teoría de la educación que consiste, como veremos a lo largo de ese trabajo, en una metafísica y antropología realista.

Partimos de una realidad ya hecha y vamos hacia otra no hecha pero sí incoada, de un ser que no es plenamente ser, pero que tampoco es plenamente no ser. Por eso es posible el cambio y por eso es posible también la educación (la cual es una acción que se da con movimiento, con cambio).

Tras la crítica de la modernidad a la metafísica, y en plena crisis postmoderna, en la actualidad reaparece el tema de la vocación a la plenitud con la fenomenología y el personalismo. No es posible ignorar la inclinación del hombre al absoluto y su búsqueda de la verdad y del bien. La ausencia de sentido, así como el desengaño en el siglo XX de los falsos absolutos que acabaron en dos guerras mundiales, obliga a cuestionarnos por el fin de lo que hacemos – el fin último-, por el fin de la educación, por el tipo de hombre que queremos que sean los que más amamos -nuestros hijos y alumnos-, y en definitiva por cómo queremos que sea la humanidad del mañana. Cuestiones que se resumen en una sola: cómo realizar valores o realizarnos a nosotros mismos como seres humanos perfectos en cuanto tales y ayudar a hacerlo a los demás. Esta es la tarea que nos preocupa.

Esa reflexión es precisamente lo que pretendo hacer en este trabajo, de la mano de Antonio Millán-Puelles. Muchos otros pensadores, en el campo de la Educación o

de la Filosofía, han intentado mostrar algunos indicadores que permitan unir de nuevo al hombre, integrarlo en un horizonte de sentido. Pero este autor, a mi modo de ver, consigue aportar una visión de conjunto que permite salvar esa ruptura a la que nos hemos referido, de modo que muestra cómo el hombre es capaz de perfeccionarse para llegar libremente a ser en plenitud.

En su modo de entender al ser humano, considera a éste como esencialmente abierto a lo real, sin lo cual no tendría subjetividad. Ello le salva del subjetivismo, del error y de la ignorancia, de las pasiones y vicios. Esta realidad objetiva, conocida y amada y libremente querida, impulsa y posibilita al ser humano concreto hacia un perfeccionamiento que se da a través del proceso educativo.

En Millán-Puelles el concepto de “hombre” y una comprensión adecuada de su naturaleza, son inseparables de la libertad y de la vocación a la plenitud y por ende – como mostraremos- de su educación. Así, si la educación no busca la plenitud, no hay educación del hombre, ni libertad. Y a la inversa, si no hay libertad, no hay educación, ni hombre. Y es libertad sólo si las decisiones libres van buscando la plenitud, y lo hacen conforme a la naturaleza de hombre.

Este aparente juego de palabras pretende mostrar cómo en el núcleo de los conceptos que encierran está una verdad, la de que el hombre tiene una naturaleza dada que puede –y debe- desarrollar con el uso de su libertad, de modo que ese desarrollo sólo lo es si las decisiones libres son conformes a la naturaleza a que nos referimos. Y este progreso constituye un perfeccionamiento que lleva a la plenitud.

Antonio Millán Puelles, fallecido en Madrid el 22 de marzo de 2005, no es propiamente un pedagogo sino un filósofo. Sus estudios sobre la educación no son

propiamente pedagogía sino filosofía de la educación. Se refiere expresamente a ese tema en su libro *La formación de la personalidad humana* (Millán-Puelles, 1989), pero la cuestión interrelacionada del hombre, la libertad y la vocación a la plenitud aparece en casi todas sus obras. Este pensador es hijo de una familia muy amplia, formada por muchos hijos espirituales de la tradición realista de la filosofía, en especial Aristóteles y santo Tomás, en cuya “oportunidad” no duda en insistir. Es hermano de filósofos recientes, cada uno con su estilo, pero con un aire de familia común, el de creer en el hombre y en la verdad y hacer posible, por ello, la educación, la esperanza y la felicidad, al dar un sentido al esfuerzo cotidiano y al cumplimiento del deber. Se trata de la filosofía aristotélica y tomista actualizada, aplicada a la realidad del hombre de siempre -y por tanto de ahora-, salvándola y enriqueciéndola con las respuestas de los filósofos modernos y con la suya propia, cuya originalidad hemos de ver.

Con todo, esta teoría de Millán-Puelles puede ser complementada con aspectos como la educación de la afectividad o la consideración de la diferencia entre el ser hombre - varón o el ser hombre – mujer, elementos que intervienen poderosamente en ese camino a la plenitud al que nos referimos y que, por eso mismo, no se pueden obviar. De ahí que, a lo largo de estas líneas, intentaré aportar alguna complementariedad en este sentido.

Pues bien, la tesis que se quiere demostrar es la de que la educación humana es educación de la libertad y consiste en realizar la vocación a la que el hombre está llamado: su plenitud personal, inserta en su naturaleza. Es únicamente por esta realización como el hombre puede ser feliz. La educación, entonces, es educación para la felicidad.

Se pretende mostrar la verdad de esta tesis en Millán-Puelles, así como que se trata de una respuesta realista y oportuna a los retos antropológicos que plantea la sociedad occidental. Es más, considero que en realidad es una respuesta válida a los desafíos de todos los tiempos, ya que es acorde con la persona y la naturaleza humana, y por ello, como mostraré en adelante con Millán-Puelles, es realista.

Para llevar a cabo esta tarea he creído oportuno dividir el trabajo en tres partes. La primera lleva por título *Vocación del hombre a la plenitud* y en ella comienzo explicando en qué consiste el “problema ontológico” en referencia al hombre: cómo ha de ser su ser para que éste se mantenga fijo en medio de los cambios. Se trata de la síntesis naturaleza/libertad, tema que es central en nuestro trabajo. Para resolverlo es preciso, como presupuesto, desmontar la tesis subjetivista o relativista de que el ser depende del pensar. Es preciso demostrar que es verdadero que en el hombre existe una naturaleza libre -dado que la verdad es un aspecto del ente, la verdad del ser del hombre tiene que ver con una naturaleza, y, fundada en ella, una libertad y un deber-ser hacia la plenitud-.

Esto conduce a mostrar que el hombre es criatura. He ahí la clave de su imperfección y de su inclinación a la perfección.

Este hombre puede ser realista; puede, como Sócrates, conocerse a sí mismo y “llegar a ser el que ya es”, siguiendo a Píndaro. Pero también puede negarse a sí mismo cayendo en el subjetivismo. En efecto, como actitud, el subjetivismo es posible, a pesar de su falsedad.

El hombre es criatura, una criatura especial: un animal racional, una sustancia formada por la unión substancial del cuerpo y del alma; un alma formada por dos

facultades racionales: entendimiento y voluntad, con objetos propios que deben llegar a su plenitud; y un cuerpo y, por ello, una sensibilidad que ayuda pero también dificulta el cumplimiento del fin de estas potencias. El hombre es también, por naturaleza, un ser social y, por ello, su plenitud está en el amor.

Cómo educar con amor, hacia el amor y en el amor es también un objetivo que acomete, aunque someramente, Millán-Puelles y he de acometer en este trabajo, sabiendo que está íntimamente ligado a la libertad y a la plenitud.

En definitiva, se trata de saber qué es el hombre para saber qué debe llegar a ser.

Todos estos temas son suficientes para abarcar gran parte de este trabajo. Junto a ello, se ofrece la consideración del hombre tendiendo constitutiva y libremente hacia su perfección.

Se trata de la vocación a la plenitud. En eso consiste la perfección del hombre en cuanto hombre. Y aunque este hombre es una unidad, es preciso distinguir la perfección de cada una de las facultades de su alma. Es preciso también estudiar qué es la felicidad, la cual, precisamente, es el sello de la plenitud. En efecto, ¿qué hay de la felicidad entendida como el fin último y necesario del hombre?, ¿no es preciso distinguir claramente felicidad y bien objetivo?, ¿cómo compaginar las inclinaciones naturales con la libertad? Esas son preguntas que abordo de la mano de Millán-Puelles.

En la segunda parte, titulada *La libertad. Posibilitadora de la plenitud y, a su vez, resultado de la educación*, me detengo en analizar en qué consiste la libertad, la cual ha aparecido en la primera parte como elemento esencial de la naturaleza humana. Hay que precisar su identidad salvándola de diversas interpretaciones erróneas y de

teorías contrarias (deterministas, voluntaristas, etc.). Considero también las distintas clases de libertad (innatas y adquiridas) y me detengo en la libertad más profunda del hombre, la libertad moral, la autodeterminación en el bien, que es el centro de mi trabajo. En efecto, intento demostrar que la educación de esta libertad es la realización de la vocación a la plenitud del hombre, la libre aceptación de su ser.

Sentado todo lo anterior, en la tercera parte, *La educación como promotora de la libertad y de la plenitud del hombre*, se analiza qué es la esencia de la educación. Millán-Puelles estudia en profundidad el concepto de educación que Santo Tomás define como “educación y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (ST, Supl. III, q. 41, a. 1, citado en Millán-Puelles, 1989). Se adhiere a él y nos lo presenta como modelo.

Se trata de delimitar, con él, la esencia y el fin de la educación, la índole de sus sujetos -educando y educador-, así como la relación educativa, y cómo la libertad es posibilitadora de esa tarea educativa. Es preciso saber con claridad a dónde queremos llegar y cómo hemos de hacerlo, es decir, el fin y el método. Por eso, se intenta profundizar en el proceso formativo mediante un estudio detallado de la educación del entendimiento, de la voluntad libre, de los apetitos y, complementando a Millán-Puelles, también de la dimensión afectiva.

Así, se intenta mostrar cómo la educación se convierte en una afirmación libre del propio ser personal, de modo que conduce al estado perfecto del hombre al que éste puede llegar en el desempeño de su libertad, de acuerdo con la verdad y el bien. No se presenta una educación del “deber por el deber”, aun siendo educación en el esfuerzo. La educación no contraría la naturaleza, aunque violenta las inclinaciones sensibles; lo que hace es orientarla hacia su verdadera inclinación, como hombre.

Situado el educando en la verdadera dirección, podrá recorrer el camino perfectivo cada vez con más facilidad y gozo. De este modo, la educación es el medio para vivir gozosa y fácilmente en el bien. Por tanto, la tarea educativa se muestra como medio de impulsar y corregir para lograr que el educando asuma a su vez la tarea de impulsarse y corregirse hasta llegar al estado perfecto de hombre en cuanto hombre.

En este momento se plantea también otra tarea en relación con las críticas que hacen algunos filósofos actuales fenomenólogos y personalistas, a la teoría de las dos facultades defendida por Millán-Puelles: ¿qué hay del corazón?, ¿qué entiende realmente por apetito, voluntad y libertad? Por eso, se considera en este trabajo que es de suma importancia situar el campo de los afectos en la educación.

Así pues, es presentada una educación dirigida por la libertad, una educación gozosa, dinámica y de la superación. La armonía y consiguiente sencillez se nos muestra con claridad en un sistema ordenado. Orden y armonía entre lo sobrenatural y lo natural, entre el cuerpo y el alma y entre todas sus potencias.

El hombre así formado sabe actuar en las circunstancias concretas de la vida cotidiana con prudencia y justicia, venciendo los obstáculos de las distintas concupiscencias. Es “el hombre perfecto en cuanto hombre”, el que ha adquirido la libertad moral y también, probablemente, por ello, libertades políticas, de posesión y de acción, y sin duda, algo más de libertad de arbitrio que el que carece de libertad moral. Es un hombre mucho más autónomo de instancias externas, precisamente porque se ha hecho, libremente, dependiente del fin moral que ha guiado su obrar. Es un hombre difícilmente frustrable y, por ello, pacífico.

Esta educación en las virtudes es la más realista, aunque no tenga una eficacia inmediata para que el hombre haga una carrera o encuentre un trabajo muy bien remunerado. Al fin y al cabo todo esto se quiere para ser feliz y el hombre que no se realiza como hombre, siempre, aunque sea rico, se sentirá frustrado.

Por lo anterior, se muestra cómo la verdadera educación es ~~formación~~”. Obviamente, no en el sentido sustancial pues la forma primera, la de su naturaleza humana, ya la tiene, pero se trata de conseguir formas accidentales en el orden cualitativo, que no por serlo carecen de importancia.

Finalmente se exponen algunas conclusiones, recopilando lo que se ha intentado probar acerca de la respuesta, clásica y original, oportuna y necesaria de Millán-Puelles al problema del hombre y de la educación.

Esto se hace, en primer lugar, viendo cómo se interrelacionan los conceptos de las distintas partes de la tesis: la naturaleza humana con la vocación a la plenitud, la libertad con la educación, de forma que no es posible una sin la otra.

En segundo lugar, mostrando que la filosofía de la educación de Millán-Puelles permite al hombre, de un modo libre y gozoso, asumir la dirección de su vida hacia la verdad de su ser, una verdad que es plenitud. De este modo contribuye a formar personas equilibradas y felices, con un ideal que da sentido a su vida y por ello unifica a la persona y la realiza, comprometiéndola a la vez por el bien de la sociedad.

En tercer lugar, aportando algunos elementos que complementan la teoría de Millán-Puelles, tales como la importancia de la educación de los afectos o la necesaria diferenciación que conlleva el ser hombre-varón o ser hombre-mujer, de modo que la

educación conduzca al perfecto estado del hombre en cuanto hombre, es decir, al estado de virtud.

Todo este trabajo lo he llevado a cabo con una metodología en que he procurado combinar el diálogo con el autor con un método hermeneútico interpretativo de sus textos. Se trata de una investigación en la que busco la verdad en el campo de las ideas, pero ideas aplicables a la realidad educativa.

Por eso, al analizar el fundamento antropológico, la libertad, esencia y fin de la educación, se utilizan como herramientas de trabajo los conceptos, a través de los cuales *“se da sentido, orden y coherencia a la realidad”* (Cohen & Manion, 1990, p.23). Se intenta profundizar en el significado que sostiene el autor, diferenciándolo de otros significados usuales. De este modo se puede llegar a comprender la concepción de la realidad y del hombre que sostiene Millán-Puelles y lo que tiene de innovador. Por ejemplo, se dedica amplio espacio a rastrear en sus obras el sentido de conceptos como *“naturaleza”*, *“libertad”*, *“fin último”*, *“educación”*, *“realismo”*, *“hombre”*, *“persona”*, *“entendimiento”*, *“voluntad”*, *“verdad”*, *“bien”*, etc.

El apoyo en los textos escritos es, por tanto, el principal método de esta tesis que consiste en analizar la filosofía de un autor que se encuentra en sus propias producciones. Por eso, se realiza un trabajo de síntesis rastreando las obras de Millán-Puelles, de modo que condense las ideas del autor sobre la tesis sostenida. No se trata con esto de llevar a cabo un estudio exhaustivo de sus obras, sino de recoger, con el mayor rigor posible, su aportación al campo educativo, descubriendo aquellas ideas que le dan un matiz específico dentro del área del perfeccionamiento del hombre.

Así pues, se acude a sus textos para justificar con las propias palabras del autor y de otros autores las distintas afirmaciones. Es verdad que aducir textos no siempre es prueba suficiente, pues la selección de los mismos es subjetiva y la inducción es siempre incompleta. Pero también en la ciencia experimental hay subjetividad; por ello, he intentado que los textos fueran muchos y de variadas fuentes, de modo que pueda afirmarse que lo que decimos de Millán-Puelles es verdadero.

También se hacen en ocasiones sencillos análisis fenomenológicos los cuales tienen como punto de partida, complementario la mayoría de las veces, algunas observaciones empíricas que he tenido ocasión de realizar como profesora en distintos niveles educativos y en distintas realidades sociológicas. Con un método descriptivo-experimental se analizan los hechos: la situación de los jóvenes hoy, de la educación y de la sociedad, etc., de modo semejante a como lo hace el mismo autor.

Con este análisis se muestra la evidencia de ciertos principios educativos esenciales y, por ello, permanentes, a la vez que el carácter contingente y circunstancial de otros aspectos educativos y, por ello, cambiantes.

En definitiva, es un método fundamentalmente hermeneútico-crítico. Se trata de interpretar críticamente la filosofía de un autor y confirmar la validez de estas ideas con referencias a la realidad educativa actual.

PARTE PRIMERA: VOCACIÓN DEL HOMBRE A LA PLENITUD

I. Qué es el hombre. Concepto de persona en Millán-Puelles

La pregunta fundamental que se hace todo hombre y que está en la base de toda reflexión filosófica es: ¿qué es el hombre? Ser capaces de responderla supone el estudio de este ser desde distintos campos y facetas. Y hacerlo es poner las bases para

una ulterior reflexión acerca de toda una antropología, la cual dará lugar a propuestas de modos de vida.

Millán-Puelles se ha hecho esta pregunta y ha intentado responderla. Lo ha hecho con todo el peso del pensamiento que le ha antecedido. Ha visto en la posición aristotélico-tomista, junto con la fenomenológica, principalmente, unas líneas orientadoras en las que colocar su propio pensamiento acerca del ser humano y su desenvolvimiento. Así, este autor va desglosando sus rasgos fundamentales de lo que es el hombre. A continuación, rastrearé estos elementos buscando encontrar la grandeza y dignidad de este ser que, aunque ya es, se puede –y debe-ir haciendo de una manera libre hasta alcanzar la plenitud.

I.1. Naturaleza finita e intelectual

I.1.1. La finitud, base de la perfectibilidad humana

En un primer momento, analizamos el hecho de la finitud humana. Así, en un sentido antropológico profundo se puede observar que la vida humana no está previamente determinada. En efecto, percibimos que la indeterminación originaria del ser del hombre se nos manifiesta en forma de inacabamiento. El ser humano no está terminado. Esto puede ser observado desde tres aspectos distintos: se trata de un inacabamiento biológico, de un inacabamiento psicológico, y de un inacabamiento moral.

- El inacabamiento biológico se ve en términos de una falta de especificación orgánica, de prematuridad e inacabamiento morfológico. Esto le proporciona al hombre una gran plasticidad que facilita, en cierto sentido, el aprendizaje. Sin embargo, se genera una dependencia absoluta que va seguida de la consiguiente necesidad de ayuda.

- En lo que se refiere al inacabamiento psicológico, la conducta humana no puede explicarse apelando sólo a lo instintivo. En este punto Sacristán Gómez (1982) se refiere a una no instintividad pura, aludiendo a cómo lo racional impregna los instintos de hombre, o a cómo ni siquiera la satisfacción de las necesidades más primarias se lleva a cabo en el hombre de una manera meramente instintiva. Por eso hace alusión a que además de comer con la boca, lo hacemos también con la fantasía y con la razón. Efectivamente, Millán-Puelles (1974, p.28) muestra cómo al hombre no se le impone, por parte de ninguna necesidad, una manera única de satisfacerla. Esto sí que es relativo y cambiante.

- Sacristán alude también al inacabamiento moral, el cual tiene una gran importancia, pues como afirma Barrio Maestre (1998) el hombre:

se predispone ante el futuro también mediante su capacidad para tomar opciones. Pero las opciones del hombre van diseñando el proyecto personal que a él mismo le conforma. La tarea moral que tiene el hombre de hacerse su propia vida presupone que no está —hecho del todo—, como subraya Ortega y Gasset, aunque ello no significa —matiza Millán-Puelles— que esté —de todo por hacer— (p.125).

Este inacabamiento es el presupuesto de que el hombre pueda determinar su vida en una u otra dirección. Es a través de la educación como el ser humano puede siempre —ser más— como persona. Esto indica que es perfeccionable. Por eso afirma Barrio Maestre (2007) lo siguiente:

Enfocar de manera inteligente la tarea educativa quiere decir hacerse cargo, de una manera fundamental y suficientemente fundamentada, de qué es el hombre como ser educable y educando. El hombre no nace entero, ni termina nunca de enterarse. Su inacabamiento es constitutivo. La paradoja es que tal inacabamiento presupone que las

capacidades de conocer y de querer, características del ser personal, son en la persona humana potencialmente infinitas. Pero esto a su vez implica que cada una de nuestras intelecciones y voliciones es siempre finita y limitada. La apertura a lo infinito, desde la finitud de nuestro ser sustancial —y de las efectivas realizaciones de ese ser sustancial—, significa que la persona humana es susceptible de un crecimiento infinito como persona (p.118).

Con todo, en ese proceso de crecimiento personal, hemos de tener en cuenta que la idea de hombre que tengamos va a influir poderosamente en el plan antropológico – educativo que pongamos en marcha. En efecto, las respuestas que se pueden dar a las preguntas sobre los aspectos vitales del hombre afectan a la vida humana, de manera que se pueden marcar rumbos muy distintos según sean las concepciones de hombre —y por tanto las respuestas vitales dadas- que se tengan. No es lo mismo pensar que el hombre es mera materia o que se le conciba como imagen de Dios. No es lo mismo tampoco tener una concepción antropológica que considere que el hombre está abocado a la muerte o que se piense en una posibilidad de inmortalidad, en un destino ciego o en la absoluta construcción de la propia existencia.

Como consecuencia, la manera de enfocar la tarea educativa variará según la concepción de hombre que se tenga. Así, será muy diverso el modo en que se aborde la educación por parte de un educador que piense que el hombre es responsable de su conducta por ser dueño —al menos en parte- de su destino, y la manera en que lo haga otro que no vea en el comportamiento de la persona nada más que una mera función condicionada por las interacciones sociales y ambientales procedentes del exterior. Así pues, es preciso que el hombre conozca quién es para serlo de verdad.

En primer lugar, hemos de considerar que el hombre tiene la experiencia de que es un ser cuya existencia ha recibido. No nos han preguntado si queríamos ser ni cómo queríamos ser. Sabemos que nuestro ser no es fruto de nuestra decisión. Todos tenemos la experiencia de encontrarnos con una existencia ya dada. Luego somos criaturas. Hay en nosotros gran parte de pasividad y recepción. Esto es lo primero de todo, el punto de partida de todo el edificio, físico y espiritual, de toda educación.

Somos, pues, efecto. Y una de dos, o nuestra causa es un número infinito de causas, a su vez, causadas –lo cual es imposible, pues si no hay una primera no hay una segunda ni tercera...- o nuestra causa es una primera causa incausada, absoluta. Por lo pronto, es claro que no dependemos de nuestro pensamiento, ya que esto supondría el absurdo de que el pensamiento se diera sin un ~~yo~~” ya existente. Esto es lo que pretende el relativismo, individual o antropológico, cuyo absurdo –como se va a mostrar más adelante- ha indicado claramente Millán-Puelles.

Así pues, nuestro ser no depende de nuestro pensamiento. El ~~libre~~ hacerse” del hombre dista mucho de significar la ~~autorrealización~~ subjetivista” que hoy se presenta como signo de autenticidad. Tenemos ~~deberes~~” porque están radicados en una naturaleza que nos obliga, pero obligan como ~~deberes~~” y no como algo necesario, ya que el cumplirlos o no hacerlo depende de la libertad.

Precisamente se habla de problema ontológico ante la necesidad de conjugar naturaleza y libertad: en efecto, ¿cómo es posible ser y a la vez elegirse su ser, ser libre y tener que serlo, necesariamente, porque lo impone la naturaleza?, ¿ser ya, sin haberme pedido permiso y a la vez poder elegirme, incluso en contra de mi naturaleza? Es el tema de la ~~libre~~ aceptación de nuestro ser”. Por otra parte, ¿cómo es este ser, que por el hecho de ser es dignidad, pero que tiene que hacerse digno y puede

hacerse indigno?, ¿cómo es su naturaleza?, ¿en qué consiste esa libertad que le corresponde como criatura, y que, por tanto, está sujeta a límites?

Este es uno de los temas más recurrentes de Millán-Puelles, un verdadero problema, recurrente también en la historia de la filosofía. Los intentos de solución se pueden agrupar en dos tendencias: o bien la antítesis naturaleza/ libertad o bien la síntesis de ambas. Millán-Puelles, junto con santo Tomás, sostendrá esta última postura.

Por otro lado, la antítesis naturaleza/libertad, a su vez, tiene dos tipos de defensores: los que afirman la naturaleza sin libertad y los que afirman una libertad sin naturaleza.

En efecto, Millán-Puelles señala que en la evolución del pensamiento en torno a la libertad, desde el siglo XIX nos encontramos con algo en que coinciden tanto los materialistas y espiritualistas del siglo XIX como los historicistas y existencialistas del XX. Todos ellos coinciden en afirmar que el hombre tiene naturaleza o tiene libertad, pero no las dos. Así, ante esta disyuntiva entre naturaleza y libertad, las escuelas citadas intentan, o bien superarla (así hacen los historicistas, afirmando que el hombre tiene sólo naturaleza), o bien expresarla de un modo atenuado y equívoco (son los existencialistas al afirmar que esa naturaleza humana es libertad). En el fondo comparten la misma postura: la de quienes piensan que el hombre no puede tener una naturaleza libre porque ambas –naturaleza y libertad- son incompatibles entre sí.

De este modo, la libertad en la historia ha ido tomando forma de autoliberación. En la Revolución francesa adquiere esto su culmen. Se va avanzando en la idea de que la libertad es el uso ilustrado de la razón. Y es esta razón ilustrada la

que me sirve para liberarme. Es desde ese momento cuando se ve la historia como proceso de liberación irresistible hasta que el hombre sea totalmente libre (éste es el sueño que encarna el liberalismo).

Por un lado, el camino de esa libertad es la liberación por un conocimiento causal, demostrable y sistemático de las cosas ajenas al hombre. Se trata del conocimiento científico, el cual, junto con la técnica, se convierte en el elemento imprescindible de la liberación. A través de la técnica el hombre se libera de los “impedimentos” que le pone la naturaleza, pudiendo entonces someterla.

Por otro lado, la expresión más alta de esta autonomía está en lo político, pues se produce la posibilidad de que mediante la ciencia y la técnica cada hombre no quede sometido a ningún poder. De este modo, los hombres se igualan y surge el concepto de fraternidad.

El paso dado significa una ruptura importante con lo que había convencido anteriormente: el hombre se ve a sí mismo como actor, se objetiva. Se pierde la naturaleza y se absolutiza la ratio fines, rompiendo la relación de la libertad con la naturaleza. De esta forma, el hombre se sirve de la razón para ser y universalizarse.

Millán-Puelles (1984) destaca que tanto los historicistas como los existencialistas están en esta posición y hace un interesante análisis de ello. Respecto a los primeros, muestra cómo no tienen en cuenta que la gran variedad de modos de ser del hombre se despliega en la historia sobre la base de lo que él llama un “común denominador”. Este elemento común es la esencia específica de los seres humanos que, con todo, aparece especificada en cada uno de los hombres por características

singulares diferentes. Esa esencia es fija y permanente a través de los cambios del respectivo sujeto.

El historicismo afirma que el hombre, en vez de tener historia es historia; y esto no por tener libertad sino por ser esa libertad. Esta afirmación conlleva el hecho de que actuar como hombre significa -por ser éste pura libertad- un ir cada uno haciéndose libremente. Cada hombre hace totalmente su propia historia. Las consecuencias que de ahí se derivan son importantes. En primer lugar, porque en todo hombre hay un natural apego a la libertad, y también porque se da una grave confusión: la de interpretar que la naturaleza consiste en un “principio de comportamiento fijo” en lugar de su verdadero significado como “principio fijo de comportamiento”. Esta confusión es grave porque de ella precisamente se deriva el entender a la naturaleza como algo inmutable que no permite ninguna libre variación. Sin embargo, se trata de la esencia en su dimensión operativa que permite que en el hombre se den cambios. Para salvar esta dificultad de interpretación, se ha de considerar, por un lado, que la naturaleza es algo estable y permanente bajo la actividad de cada ser; y por otro, tener en cuenta que este principio fijo puede serlo de una conducta libre.

La historia no es mera evolución ya que la libertad no se pliega enteramente a esa determinación. El hombre tiene historia en cuanto que su ser, aunque substancialmente permanente, «tiene capacidad para el revestimiento de nuevas capacidades accidentales» (Millán-Puelles, 1995, p.185). La naturaleza humana, por ser histórica, no es un principio pasivo sino más bien activo. Gracias a él, el que es sujeto de la historia –el hombre- se determina a sí mismo. En síntesis, se podría decir con Dalmacio Negro (1994) que:

1°), el ser histórico ha de tener una naturaleza; 2°), esa naturaleza deber ser perfectible; 3°), la naturaleza histórica es, en cuanto viva, una sustancia a la que conviene moverse a sí misma. Y cabría añadir, acotando el pensamiento de Millán-Puelles, 4°), que la historia sólo conviene estricta y formalmente al ser humano; 5°), que la historia es el movimiento del ser humano en virtud de su naturaleza histórica; 6°), que es la racionalidad humana el último fundamento de la historicidad (OEH, 189); 7°), que la historicidad es la proyección de la racionalidad libre, principio de la naturaleza humana, qué no se limita a la automoción, sino que es capaz también de libre determinación (OEH, 193); 8°), que naturaleza y libertad constituyen un *unum* inseparable, realmente idéntico, por lo que cabe decir que el hombre posee- es- libertad natural (OEH, 194, 195); 9°), que esta libertad natural le es indispensable –esencial- para adquirir determinaciones accidentales, sin que se confunda empero esa esencialidad con la esencia peculiar del ser humano (OEH, 200); 10°), que la razón libre, la libertad natural humana no se produce en un espacio puramente físico sino en una situación; y, 11°), que la ontología del ser histórico es, ciertamente, una ontología –especial” (p. 637).

Los existencialistas, por su parte, proponen que la naturaleza humana es ella misma libertad, de modo que el hombre sólo tendría una condición, la de ser libre. Para el existencialismo, la existencia es antes que la esencia, de modo que ésta última siempre se va haciendo a lo largo del existir.

Pues bien, aunque parece que las dos posturas son diferentes –y efectivamente lo son en sus matices-, en el fondo la cuestión es la misma: el ser humano no podría tener una naturaleza libre. Para ambas corrientes de pensamiento, la naturaleza y la libertad son incompatibles entre sí. No pueden darse de modo articulado sino yuxtapuesto.

Es verdad que en el hombre las posibilidades de cambiar son grandes debido a la libertad, pero, por muchos cambios que se den en él, se dan en él. Es decir, él mismo, como sujeto, permanece en todos ellos. Esos cambios son posibles gracias, precisamente, a su naturaleza, la cual está sujeta a leyes físicas, biológicas, psicológicas, lógicas y morales, entre las cuales está la ley de la libertad. Esa libertad es también una dimensión de nuestra naturaleza.

Se trata, entonces, de una naturaleza racional, libre e imperfecta. Naturaleza inclinada hacia el bien absoluto -el cual no posee en acto-, que lleva implícito el deber ser y, por ello, la moralidad. En el ser, que ya somos, encontramos un deber-ser que hemos de realizar. Como afirma Millán-Puelles (1974), «somos libres, o sea, no estamos hechos del todo; pero somos, o sea no todo lo tenemos que hacer» (p. 304).

Es en ese ser/deber-ser que somos están encerradas las claves del hombre que se combinan en esta tesis: criatura, naturaleza, libertad, educación, fin último, vocación a la plenitud, felicidad.

Así pues, se analiza el concepto de naturaleza del hombre, compuesta de ~~ser~~”, ~~no ser~~” y ~~poder ser~~”. Este ~~ser~~” tan flexible nos permite conjugar el cambio y la permanencia, pues sin ésta no es posible el cambio mismo, ni, por tanto, el perfeccionamiento conseguido por la educación.

Este problema de todos los filósofos de todos los tiempos, en cuya solución Aristóteles destaca el primero, es retomado por Millán-Puelles como asunto básico en toda metafísica y, en consecuencia, en toda antropología. Es imposible comprender el cambio sin un *subiectum* que permanece en los cambios, el cual no debe consistir, por

ello, ni en lo que adquiere ni en lo que pierde en el cambio, sino en lo que no cambia, que es su naturaleza.

Estudiaré también la relación de naturaleza y libertad para ver cómo se dan ambas, sintetizadas, en el hombre. Pero, lo primero de todo es probar que existe tal naturaleza y que nos es posible conocerla. Para ello, Millán-Puelles se detiene largamente en la defensa de la verdad y en la crítica al subjetivismo o relativismo, los cuales imposibilitan plantear siquiera el problema del hombre y de su educación. Es necesario y urgente resolverlo porque el relativismo está presente hoy en la mentalidad común y en gran cantidad de las pedagogías modernas.

I.2. El hombre como criatura

El hombre se realiza a partir de lo que es, de un ser que él no se ha dado: es criatura. Además, posee una naturaleza de criatura racional: falible, discursiva, educable y educada. Esa naturaleza es imperfecta, pero como veremos más adelante, tiene una vocación de perfección: por eso es educable. La naturaleza, en cuanto principio de operaciones, obra en dirección hacia un fin: la verdad y el bien. Dirigirse a ese fin de manera libre es la meta de la educación, la cual consiste en actos libres que forman hábitos -o lo que podemos llamar segunda naturaleza, cada vez más perfeccionada y cerca de la plenitud-. Bien es verdad que por su natural libertad, el hombre puede no elegir caminar hacia la virtud, pero tiene ese deber, deber que le impone su naturaleza y que es posible como deber por la libertad. Obviamente, esta elección supone que hay entendimiento, pero la elección equivocada supone que hay un entendimiento falible, capaz de tomar el mal por bien y el bien por mal. Esta falibilidad, consistente en tomar apariencias por realidades, es posible porque el

hombre es animal racional y por ello el entendimiento no puede actuar sino a partir de los datos sensibles.

Sin embargo, esto no está tan claro en muchas corrientes de pensamiento. En efecto, el subjetivismo –historicismo, antropologismo, relativismo en sus múltiples variantes, en definitiva– niega de entrada la posibilidad de plantear la pregunta básica acerca de qué es el ser humano, porque niega que haya tal –ser”. Con ello quedaría también fuera de lugar el planteamiento de la educación de la libertad y de su vocación a la plenitud. Nos echaría por tierra la tesis que pretendemos fundamentar en este trabajo y dejaría como un planteamiento inútil la filosofía de Millán-Puelles. Sin embargo, vamos a ver que es más bien este autor el que afronta y contradice tales líneas de pensamiento. El hacerlo es presupuesto de toda su filosofía y de toda la filosofía en general, ya que ese relativismo es el principal obstáculo -y más hoy, dada su vigencia social en occidente- para poder levantar la metafísica, la antropología, la pedagogía, la moral, la política y, en general, lo que se refiera a la verdad del hombre. La crítica al subjetivismo la hace en gran parte Millán-Puelles siguiendo a Husserl y en línea fenomenológica, mostrando, a fuerza de analizar, la contradicción interna del principio subjetivista.

Así pues, no basta la naturaleza racional para explicar las decisiones del hombre, es preciso considerar que esta naturaleza es –falible”. Esto facilita el poder entender la libertad para el mal, en el sentido de poder querer lo que el entendimiento capte erróneamente como bien. Esta falibilidad supone una facultad discursiva que laboriosamente ha de ir encontrando la solución, pues debe deliberar, tanto para formular un juicio como para decidir.

Y como se trata de la libertad de un ser corpóreo, que se mueve en el tiempo, no basta con tomar decisiones, debe mantenerlas. En este sentido, su naturaleza no sólo es lo que hace posible decidir libremente, sino también conservar las determinaciones adquiridas. Recordemos que en la noción aristotélica de naturaleza, se considera que el “~~r~~eposo” es el “~~y~~a” de lo acabado y perfecto por la conservación de lo adquirido. Esto es lo que supone la educación. En efecto, Millán-Puelles (1976) señala la importancia fundamental de que se dé esa conservación en base a que existe la naturaleza, la cual le permite conservar lo adquirido, porque:

A primera vista puede parecer que negando toda naturaleza, se prestigia y exalta a la educación hasta el último límite. Si en tanto que hombres no tenemos naturaleza alguna, la educación resulta omnipotente: puede ponerlo todo. Pero esto es puramente sofístico. Si no hay en el hombre una naturaleza permanente, si todo, pues, en él está cambiando y queda suprimido el radical principio de conservación, ¿a qué esforzarse en educar a nadie? (...) Es el supuesto de que algo de lo que hacemos va a quedar. Sin esta esperanza, la educación carece de sentido. Pero tal esperanza sólo tiene una garantía ontológica: la naturaleza como principio de conservación (p.54).

Por tanto, si no se conservase lo que aprendemos, ¿para qué educar? El fin de la educación, dice santo Tomás -y lo asume Millán-Puelles- es llegar al “estado perfecto del hombre en cuanto tal”, es decir, a la virtud o “segunda naturaleza”, a la plenitud a la que tendemos y es posible lograr. Pero si no hay una naturaleza, no tiene sentido la educación, y todo lo que se decidiera en el ejercicio de la libertad tendría igual valor.

Al entendimiento que formula juicios le sigue la voluntad. Ésta es una inclinación natural hacia el bien que, como tal, presenta el entendimiento. Es decir, el

bien es el objeto formal de la voluntad, lo que la especifica. Sólo accidentalmente puede querer el mal, en cuanto que erróneamente lo ha captado el entendimiento. Y esto es tan evidente que constituye un hecho de conciencia, dice Millán-Puelles (1976), atestiguado por la introspección.

Así pues, hay una doble determinación en la voluntad: por un lado, tender siempre al bien y, por otro, hacerlo a través del entendimiento. Como está determinada hacia el bien, es algo necesario. Si se entendiese por voluntad el poder querer cualquier cosa, incluso en contra de la naturaleza, habría que admitir que podría querer incluso lo que le repele. Pero esto es contradictorio y, además, violenta la inclinación natural. En efecto, querer el mal forzaría la natural inclinación hacia el bien, de modo que el mal se impondría a la facultad de querer. Sin embargo, es obvio que querer necesariamente el bien no violenta la inclinación natural.

Ahora bien, hemos de considerar que la voluntad está determinada necesariamente hacia dos cosas, el bien en general y la felicidad en general, o último fin. Esto no significa que esté determinada hacia los bienes concretos, pues el elenco de posibilidades de bienes es grande. Respecto a la felicidad, son también muchas las vías que se nos presentan como conductoras hacia ella. En ambos, por tanto, hay un amplísimo margen para decidirse: todo el inmenso número y clases de bienes y los abundantes medios conducentes a la felicidad. Esto indica que es posible la libertad, ya que aunque esté la voluntad necesariamente determinada hacia su fin último, puede elegir entre bienes finitos y también entre distintos medios para alcanzar ese fin último que es la felicidad.

Sin embargo, Millán-Puelles (1976) se pregunta cómo es posible que una facultad pueda querer libremente y a su vez estar inclinada naturalmente. Como

respuesta a esta cuestión, acabamos de indicar que el objeto de la inclinación necesaria y de la libertad no son los mismos: la voluntad necesariamente quiere el fin último, no los bienes que hacen de medio para llegar a él. Pero, además, esta inclinación al bien en general no sólo no se opone a la libertad sino que es el fundamento de la misma. En efecto, gracias a que se quiere el bien en general se pueden querer los bienes particulares. Dicho de otro modo: al caer la volición del bien, caería también por su base la volición de los bienes particulares, pues éstos lo son en la medida en que o son una imagen del bien, o son un medio para llegar a él.

Tampoco habría, por otra parte, volición libre si la voluntad no tuviera otro bien que querer que el bien perfecto. Es libre, pues, porque puede querer y no querer los bienes finitos o imperfectos.

Por eso, la “*voluntas ut natura-voluntas ut ratio*” no puede entenderse como antítesis, sino como dos aspectos de la voluntad. De un lado, el que le corresponde a la voluntad que quiere los fines a los que está inclinada la naturaleza, la voluntad de querer la felicidad y el bien necesariamente “*voluntas ut natura*–. De otro, el que se refiere a la unión de la voluntad con la razón práctica en cuanto que es ésta la que considera los medios posibles y disponibles para alcanzar el fin querido “*voluntas ut ratio*–. No hay incompatibilidad entre ambas porque en el querer los bienes concretos hay, como hemos dicho, un amplio campo de elección. Posteriormente volveré sobre esta cuestión al hablar de la síntesis de naturaleza y libertad en el hombre.

I.2.1. Frente al antropologismo y al subjetivismo

Dando un paso más, hemos de afrontar la necesidad de compaginar nuestro ser con los cambios que en él se producen (sobre todo los provenientes del uso de la

libertad). En definitiva, se trata de ver cómo conjugar entre sí la libertad y la naturaleza humanas, teniendo en cuenta que todo cambio supone algo permanente en relación a lo cual se lleva a cabo el cambio.

En efecto, los cambios en la existencia del hombre demuestran que su ser esencial no es ninguna de sus formas de existencia. Lo que cambia es la aplicación de las normas esenciales en esas distintas formas de existencia, no su contenido. Sin embargo, la inmutabilidad de esas normas supone la libertad de nuestro hacer, «esa libertad humana que nos permite que nos hagamos a nosotros mismos, conservándonos dependientes de nuestro creador» (Millán-Puelles, 1976, p.27).

Somos una tarea para nosotros mismos, tarea que se desempeña en el uso de nuestra libertad.

Somos libres, o sea, no estamos hechos del todo; pero somos, o sea, no todo lo tenemos que hacer (...) El hacerse que le es necesario al hombre por la razón de ser hombre es precisamente un libre hacerse, mas no tan libre que no presuponga un cierto haber natural, en el que entra por lo pronto el libre arbitrio que realmente tenemos como algo que no nos damos, sino con lo cual nos encontramos (Millán-Puelles, 1974, pp. 304,305).

En el uso de esa libertad realizamos ese quehacer al que se refiere el texto, pero esa libertad nos la encontramos ya dada, es algo que no nos damos a nosotros mismos. Se llega aquí a un punto importante: el de considerar que la libertad que tenemos es una dimensión de nuestra naturaleza. Dicho de otro modo, el fundamento de esa libertad no está en ella misma sino en el ser natural del hombre que la tiene. De ahí se deduce que el valor del uso de esta auténtica libertad se mide por su adecuación a las

exigencias que proceden de nuestro ser natural (por tanto, de una manera objetiva y no de un modo subjetivo). Esas exigencias que suponen la libertad son deberes.

Sin embargo, no se darían esos deberes si no fuéramos capaces de conocer nuestro ser y tomarlo como es. Por eso afirma Millán-Puelles (1976) que la forma de asumir nuestro ser es:

Quererlo tal cual es, respetando las exigencias objetivas que dimanen de nuestra naturaleza y requieren o invocan nuestra libertad. Tan cierto como que los hombres no tenemos el poder de crearnos, es que somos capaces tanto de —atificar”, cuanto de —taicionar” nuestro ser, y no sólo en la forma según la cual nos lo representamos, sino también según la libre actitud que ante él tomemos (p.29).

De ahí que el tener en cuenta que el hombre es criatura, es la base para superar ciertas tendencias actuales que dejan al ser humano prisionero del relativismo. Algunas de ellas se explican a continuación.

Dice Millán-Puelles que el punto de partida de la antropología filosófica es el valor absoluto de la verdad. Consiguientemente, el subjetivismo es la causa última de la crisis antropológica actual. Este autor (1976) indica la necesidad de superar este escollo como condición de posibilidad del estudio del hombre, de su naturaleza y libertad, cuando dice que «El problema ontológico del hombre no puede ni siquiera plantearse desde una actitud subjetivista» (p. 13).

Husserl comprendió el carácter demoledor del subjetivismo y por ello lo plasma en su obra. Con la misma urgencia y necesidad habla el cardenal Ratzinger, luego Papa Benedicto XVI (2005), cuando alerta contra el peligro actual de la —dictadura del relativismo”. Y también otros autores:

El relativismo es una forma de subjetivismo... Hay que salir rotundamente y sin ambages frente al relativismo; frente al relativismo de todo tipo: el relativismo moral y el epistemológico en general. La verdad, o es absoluta o no es verdad: así de contundente. Si no, es opinión, que es distinto (Barrio Maestre, 2009 a, p. 538).

Por eso Millán-Puelles insiste en la “oportunidad” de la crítica, aunque esta oportunidad sea la de ir contra corriente. Para superarlo, acude al capítulo VII de la primera parte de las Investigaciones lógicas de Husserl, cuya lectura recomienda encarecidamente porque llega hasta el fondo del subjetivismo, antropológico en su caso, y lo deshace. Muestra su contradicción interna al destruirse a sí mismo como teoría y al destruir toda teoría en general ya que, ateniéndose a sus principios, no podría haber más que opiniones, nunca leyes. No sería posible ni la moral ni la educación ni la política..., ni ninguna ciencia, ni en último término, afirmar nada.

Distingue Millán-Puelles, siguiendo a Husserl en el citado capítulo de las Investigaciones lógicas, entre subjetivismo individual y específico, o antropologismo.

El subjetivismo en general consiste en hacer al hombre medida de la verdad, lo cual haría imposible cualquier verdad absoluta. En su versión individual, este subjetivismo considera como medida de la verdad a “cada individuo”, mientras que el específico considera que esa medida la tiene la especie. Por ello, da a la verdad un valor intersubjetivo. Ambos incurren en la misma contradicción, pues una verdad subjetiva es un absurdo. Los dos tienen también la misma causa: la absolutización del yo (ya sea individual o específico). Esto es soberbia, autosuficiencia y falta de interés por la verdad.

El primer subjetivismo mencionado consiste en poner a cada hombre como medida de la verdad, de modo que para cada uno algo es verdad según su propia

manera de ser. No se trata del hecho de admitir o no la existencia de lo opinable. En efecto, hay muchas verdades que lo son según la situación, soluciones a problemas prácticos que dependen de las circunstancias concretas. La ética:

es categórica en cuanto a la forma del deber, es decir, lo que significa en cada caso el estar obligado en conciencia a algo; pero en cuanto a su materia o contenido, el deber es relativo: depende de la persona y de la situación de la persona lo que en cada caso deba hacer u omitir (Barrio Maestre, 2009 b, p. 229).

El problema está en que en el relativismo, después de admitir esta relatividad del contenido del deber, se da el paso a admitir, igualmente, que todo es relativo y que, en consecuencia, no hay ningún deber absoluto.

Hoy se tiene a gala militar en este subjetivismo individual de modo que muchos lo consideran como la opción más radical. Sin embargo, en la idea de la peculiar verdad de cada hombre subyace precisamente una idea de hombre –una noción del ser humano- a manera de un denominador común. Sólo la existencia de dicho elemento común permite hablar de diversidad (pues sin denominador común no cabe pensar en diferencias). Por tanto, no es ningún subjetivismo, pues admite el que puede darse un repertorio de verdades indiscutibles. De ahí la contradicción entre esta postura del relativismo individual y los supuestos que implica. Por eso Millán -Puelles (1976) aduce que el subjetivismo individual no da paso a la posibilidad del planteamiento del problema ontológico del hombre –problema que consiste en la necesidad de articular nuestro ser permanente con los cambios que se realizan en nuestra existencia-, pues: –Este problema resulta ininteligible si no se toma en serio la verdad de que el hombre posee un cierto ser, independientemente de lo que sobre sí

pueda pensar cada individuo humano en cada una de las situaciones que atraviere” (p. 17).

Respecto a este subjetivismo individual, Millán-Puelles (1976) repara en que, mientras que Husserl pensaba que, en su tiempo, precisamente por ser tan descarado, no era defendido por nadie, en este momento —escribe esto por los años 70—, son muchos los que lo miran como la posición más oportuna. Vamos a analizar las críticas que le dirige este autor, distinguiendo en su caso el subjetivismo individual y el específico, si bien ya hemos dicho que en lo sustancial coinciden.

Crítica al subjetivismo:

1.- Hay en él una contradicción interna:

1. a.- El relativismo es falso porque el contenido de sus afirmaciones niega lo que implica el sentido de una afirmación. Es cierto que la verdad consiste en ser verdad ~~para mí~~” o ~~para ti~~”. Pero afirmar «a es b» no es decir: «a me parece b» que es, en el fondo, lo que significa «a es verdad para mí». Toda afirmación implica que algo objetivamente «es». Para el subjetivismo, el «es» es un ~~me parece~~» (subjetivismo individual) o «parece a la especie» (antropologismo) (Husserl, citado en Millán-Puelles, 1976).

Es decir, niega explícitamente la verdad, la sustituye por su parecer y dice que eso es la verdad. Al considerar que esto, en general, es lo que ocurre con toda verdad, construye una teoría —universal pretendidamente— que se niega a sí misma como teoría, pues niega toda afirmación objetiva y, por supuesto, la afirmación universal. Dice Millán-Puelles (1976), comentando a Husserl: ~~El~~ subjetivismo sólo es viable mientras no se percibe su latente y fundamental contrasentido: el de constituir una

teoría que se opone precisamente a las condiciones generales, tanto objetivas como subjetivas, de la posibilidad de cualquier teoría en general” (p. 12).

En esta contradicción cae tanto el subjetivismo individual como el específico o antropologismo. Es verdad que el antropologismo admite una verdad intersubjetiva, pero esta verdad sigue siendo efecto, no ya del individuo, sino del modo de conocer específico humano. En cuanto efecto, no puede ser absoluta, sino relativa a él. Por ello, sólo duraría mientras dura el modo de conocer de la especie, con lo cual entra en la misma contradicción que el subjetivismo individual. El sinsentido está en que una misma cosa no puede ser a la vez verdadera o falsa.

Por otra parte, dice Millán-Puelles (1976) que si toda verdad es producto de la específica constitución del pensar del ser humano, esta tesis es también un producto de ese pensar. Pero entonces, ¿cómo es posible que otros seres humanos con el mismo modo específico de pensar consideren esta tesis como errónea? Habría que admitir, para ser lógicos, que este modo de pensar específico tiene fallos, ya que en distintos hombres lleva a consecuencias distintas. Ahora bien, ¿cómo saber que esta misma conclusión no es, a su vez, un fallo del modo de pensar? ¿Cómo conocer el funcionamiento normal, real, del pensamiento, más allá del conocimiento subjetivo del mismo? Imposible para el subjetivismo conocerlo. Incluso, aunque lo conociésemos, no podríamos decidir si un pensamiento nuestro es acertado o erróneo, pues en ambos casos ha habido un mismo proceso psicológico de pensar. Si no hay más que el ser pensado no es posible distinguir entre la verdad y el error pues tanto el pensamiento «A» como el «no A» son pensados.

En definitiva,

Si algo es verdad, es verdad absoluta, conocida o ignorada por los dos, o conocida por uno e ignorada por otro. Pero verdad objetiva al fin y al cabo. Y si no, no es verdad, es mera opinión, que es cosa completamente diferente... Hay una contradicción en el relativismo. ¿Por qué no se da cuenta la gente?... Si el relativismo fuera verdadero entonces sería falso, y si fuera falso, sería verdadero. Tal es el lío del relativismo (Millán-Puelles, 2009, pp. 541, 542).

1.b.- Los relativistas no son relativistas, ya que su afirmación es absoluta.

Para justificarse a sí mismos, sin incurrir en una afirmación absoluta, tendrían que recurrir a un *regressus in infinitum*. Con claridad lo muestra Millán-Puelles (1997):

No pueden serlo [relativistas] porque su afirmación de la tesis relativista es absoluta, no relativa a su vez. Esta afirmación es absoluta porque... todo intento de relativizarla conduce inevitablemente a un *regressus in infinitum*. Un relativismo consecuente –o sea, un relativismo no afirmado de manera absoluta- es una secuencia interminable de rectificaciones, algo que ningún hombre puede llevar a cabo. El único relativismo posible humanamente es el relativismo inconsecuente, el que se expresa de una manera absoluta, o dicho con otros términos, el relativismo irreflexivo (el que no advierte que se contradice al expresarse) (p. 145).

1.c- El relativismo es «falsa humildad» y «tolerancia» intolerante.

Otro tipo de contradicción en el relativismo es lo que Millán-Puelles llama «falsa humildad» –si la humildad es «andar en verdad», nada es menos humilde que la «falsa humildad-». La misma contradicción se da en lo que Ratzinger y Benedicto XVI llama, como ya hemos dicho, «dictadura del relativismo» que se jacta de tolerancia frente a los defensores de la verdad absoluta. Millán-Puelles (1997) alude a esto en un

amplio texto que indico a continuación. Lo cito porque creo que sirve muy bien para mostrar las contradicciones del relativismo tan corriente en nuestros días:

El relativismo tiene inicialmente la apariencia de la mayor humildad que en el hombre es posible respecto de su capacidad cognoscitiva... La diferencia entre subjetivismo individual o específico no es aquí decisiva: en ambos la humildad parece clara, ya que en ninguno de ellos se atribuye a sí mismo el hombre la capacidad de conseguir ni un solo conocimiento con valor absoluto- ¿Cabe mayor humildad en el aprecio humano de la capacidad de conocer? ...-Ahora bien, quienes piensan de esta manera no resultan en el fondo tan humildes como en la superficie lo parecen. Se atribuyen el monopolio de la virtud de la moral de la tolerancia, negándola en absoluto –no de manera relativa- a quienes discrepan de ellos. No tienen la humildad de tolerar que puedan considerarse tolerantes quienes no aprueban el relativismo. Y en realidad tampoco son relativistas. No pueden serlo porque su afirmación de la tesis relativista es absoluta...

...el relativismo es objetivamente incompatible con la virtud moral de la humildad y ello por tres razones: 1ª, porque subordina la verdad al sujeto que se la representa, en vez de reconocer que éste tiene la obligación de someterse a la verdad; y si frente a eso se dice que la subordinación de la verdad al sujeto es inevitable porque éste carece de libertad al encontrarse determinado por su propia constitución , entonces sería menester creer que la humildad no es posible como virtud moral ya que no hay moralidad sin libertad, 2ª porque el relativismo encierra al hombre en sí mismo por entenderlo aislado de todo valor absoluto (esto es el vicio de la autosuficiencia, si acontece libremente), 3ª, porque el relativismo ha de admitir que ese aspecto de la humildad que es designado con el nombre de tolerancia carece por completo de fundamento objetivo por virtud del cual deba ser preferible a la actitud de los intolerantes o fanáticos. Sostener que la tolerancia cuenta con un fundamento objetivo, del cual la intolerancia está privada, es hacerle traición a la tesis relativista por cuanto esta rechaza la objetividad de la verdad,

bien que para ello considera, de una manera implícita, que es objetivamente verdadera la afirmación del origen objetivista del fanatismo (o del origen fanático del objetivismo) (pp. 144 – 146).

Lejos de ser humilde, la actitud subjetivista es tan soberbia e intolerante que hace imposible todo diálogo, el cual supone un logos común entre las subjetividades que dialogan. Es verdad que en el subjetivismo específico al menos, existiría la posibilidad del diálogo intersubjetivo. Sin embargo, en el fondo tampoco ocurre así, pues una verdad, tan contingente como la misma especie, ¿qué derecho tiene a ser defendida por encima de la verdad mantenida por otra especie? Encastillado en sí mismo o en la especie, el sujeto no se deja convencer ni siquiera de que se contradice, ni lo acepta. Cerrado «a la objetividad de todo lo lógico» , quiere únicamente ~~su~~ «verdad». No admitiría el argumento que probara que hay verdad en sí misma; se encogería de hombros diciendo siempre: ~~—Ea~~ es tu verdad”.

¿Es humildad ese relativismo? No es humildad. Más bien es soberbia, porque la relativización de la verdad al sujeto encierra al sujeto en sí mismo, le priva de la apertura a lo que él mismo no es. Le pone en función, en definitiva, de sí mismo. Si en realidad sólo conozco lo que no pasa de ser un mero producto mío —y eso es lo que acaba ocurriendo con una verdad relativa tan sólo a la subjetividad- entonces no salgo de mí, y quedaría validado aquél refrán alemán que dice ~~—Nadie~~ está fuera de su propia piel” (Millán-Puelles, 2009, p. 540).

Respecto a la ~~—tolerancia~~” del relativismo y el ~~—fanatismo~~” de los defensores de la verdad absoluta, muestra también Millán-Puelles (2009) su contradicción:

Y yo pregunto: La tolerancia ¿es un valor o no lo es? ¿Es absolutamente verdad que la tolerancia es un valor o sólo lo es relativamente? Si admito el relativismo, tanto derecho

hay a ser tolerante como a ser intolerante... El relativismo es falsa humildad, porque en el fondo el relativista se retrotrae dentro de su propia piel. ¿Dónde está la modestia? La modestia parece que estriba en decir: —Es verdad para mí, pero a lo mejor para usted no”. Mas a este argumento se le puede dar la vuelta, y entonces se hace patente la soberbia que enmascara: —Para usted será verdad, pero desde luego no lo es para mí” (p. 541).

1. d-Toda verdad individual se da en el seno de una verdad universal.

Esta crítica directamente la refiere Millán-Puelles (1976) al subjetivismo individual. Es imposible, dice, una verdad de cada hombre si no hay una idea común de “hombre” válida para cada uno. Si fuese absolutamente distinta y para cada uno la suya, no sería verdad de cada hombre:

En la idea de la peculiar verdad de cada hombre —como un producto de la constitución del respectivo individuo- sigue dándose una noción del ser humano, a la manera de un denominador común de los distintos hombres concretos y singulares (p. 15).

Es decir, cuando se dice que “cada uno tiene su verdad”, las diferentes verdades de los diferentes individuos humanos no podrían serlo si no tuviesen algo común, el darse en individuos humanos.

Esta misma crítica se puede hacer al historicismo gnoseológico, que sería otra variante del subjetivismo individual, ya que, por muy diferente que sea el mismo individuo con el paso del tiempo, no podría serlo si no es el mismo sujeto el que cambia. No puede haber cambio sin un sujeto que no cambie, no puede haber diferencias sin algo común.

Pienso que la crítica vale también para el subjetivismo específico: no podría darse la verdad de cada especie si no hubiese un género común al que las diversas especies perteneciesen, si no hubiese el concepto de ~~especie~~”. Siempre hay, por tanto, una realidad común en el seno de la cual pensamos y distinguimos; y, del mismo modo, hay un sujeto en el cual se da el pensamiento subjetivo.

1. e- El subjetivismo, al destruir la objetividad, destruye la subjetividad.

Respecto a que la pérdida de la objetividad termina con la pérdida de la conciencia de sí, dice Millán-Puelles (1976):

La reducción de todo ser al ser-pensado llevaría por fuerza a una consecuencia paradójica: la pérdida, para el hombre, de la posibilidad de comportarse como en efectivo ~~—dgos~~”: una posibilidad que le define, no por completo, mas sí necesariamente, como un ser en principio abierto al ser. Sin este fundamental hallarse abierto, que es un hecho ontológico y que, en consecuencia, no depende de ningún acto de la voluntad, el hombre carecería de la presencia de sí, justo en la misma medida en que tampoco le sería posible la presencia de otro ser (pp. 19, 20).

Reducir el ser al ser-pensado, por tanto, llevaría a la consecuencia paradójica de que el hombre no es racional, pues la racionalidad implica una apertura al ser, estar en presencia del ser y, por ello, en presencia de sí mismo. Sin ser no hay sujeto y, por tanto, no sería posible el subjetivismo. Todo ser pensado supone un algo que se piensa y un alguien que lo piensa.

Conclusión de todo lo dicho: No cabe otra solución que negar que la verdad dependa del sujeto pensante y afirmar, en cambio, que depende del objeto, término intencional del acto cognoscitivo. El subjetivismo no puede darse como teoría del conocimiento, porque es contradictorio.

2.- Las confusiones que subyacen en el relativismo y las aclaraciones que lo resuelven.

Confusión entre la relatividad de la verdad y del hecho psicológico, entre verdad y opinión o certeza. Que haya personas locas no significa que la misma verdad pueda ser necedad; que los sujetos conozcan cosas diferentes no significa que sean verdaderas cosas contrarias.

2. a.- La relatividad de los hechos y del conocimiento no significa la relatividad de la verdad.

La crítica al psicologismo que hace Husserl en Investigaciones lógicas se refiere a la confusión de la verdad lógica con el hecho psicológico y concreto de conocerla. Niega reiteradamente que de los hechos puedan proceder las leyes lógicas, pues éstas son independientes *-ab-solutas-* de aquellos. De este modo, se confunden la relatividad de los hechos con la *“relatividad”* de la verdad, que es absoluta. Que nuestro conocimiento sea diferente y parcial, no significa que sea relativa la verdad que enuncia. Si la verdad no es absoluta, no es verdad sino opinión.

Es cierto que lo que conoce una persona es distinto a lo que conoce otra y que nadie puede estar en el punto de vista, ya que nuestro conocimiento es parcial. Pero eso no quiere decir que mi verdad-o la verdad de la especie en el caso del antropologismo- pueda ser contraria a la del otro -u otra especie- y ser las dos verdades.

No hay que llamar *“verdad relativa”* a la verdad parcial que el hombre es capaz de conocer, dice Husserl. Que otras especies, como los ángeles pueden conocer más realidades que el hombre nunca significará que puedan ser verdades a la vez juicios

contrarios o que sean verdad o dejen de serlo sólo por ser conocidas. Cambian los hechos y los conocimientos psicológicos, pero permanece inalterable la verdad de las leyes lógicas. Es verdad, como dice el relativista, que podría haber otros seres no sometidos a los principios lógicos o psicológicos del hombre cuerdo, y de ello tenemos experiencia pues es lo que ocurre con los locos. Pero somos capaces de distinguir la locura de la lógica.

Que un hecho cambie, que él o su conocimiento subjetivo se hayan producido por tal o cual causa empírica no afecta a la verdad inalterable de la ley. La relatividad física o psicológica no significa que la verdad sea relativa. Más allá, incluso de las leyes lógicas, también las verdades de hecho, en cuanto que son verdades, son inalterables: Que América se descubrió en 1492 es verdad ahora y lo será siempre, y si alguien piensa que fue en 1592, sencillamente se equivoca, por muy cierto que esté. Esta realidad, concreta en este caso, no es verdad para unos y para otros no. Es verdadera desde el momento en que ha sucedido, e inalterable y, la conozcan o no los hombres, será verdad siempre. El hecho es temporal, la verdad, no. Al respecto afirma Millán-Puelles (2009):

Distinto es eso (el relativismo subjetivista) del hecho de que no conocemos todas las cosas con verdades absolutas. Pero también es una verdad absoluta que no conocemos todo con verdades absolutas, porque no lo conocemos suficientemente, o porque lo que conocemos es algo meramente relativo. Pero es verdad absoluta que aquello es relativo. Y si no ¿qué es lo que decimos? Como diría Aristóteles, entonces mejor es callar y actuar como una planta (p. 541).

Es verdad que nuestro conocimiento es subjetivo en sentido psicológico, pero esto no es subjetivismo. Éste se da cuando se considera subjetivo el contenido objetivo

del mismo. Este diálogo que el autor comentado publicó en una revista lo ejemplifica muy bien:

–A.- Siento frío.

B.- Yo, en cambio, siento calor.

C.- ¿Ven ustedes? Eso es una prueba o un ejemplo de que todo es relativo, hasta la temperatura.

D.- No lo creo. Lo relativo no es la temperatura, sino la manera en que siente A y la manera en que la siente B.

C.- Me da igual, porque lo que yo quiero decir es que el conocimiento que tenemos de la temperatura es relativo, en cada caso, al sujeto correspondiente.

D.- No es verdad. Porque aunque A sienta frío y B sienta calor, los dos pueden conocer de un modo objetivo la temperatura.

C.- ¿Cómo?

D.- Muy sencillo: mirándola en un termómetro. Y le pongo otro ejemplo. Dos viajeros van en un mismo coche; y a uno le parece que el coche corre poco y el otro asegura que el coche corre mucho, quizás demasiado. Hay un modo fácil de conocer la velocidad real del coche: mirar lo que marca el indicador de la velocidad” (Alfa y Omega, 24-V-2001)

Es verdad que este ejemplo se refiere al subjetivismo individual, pero, como hemos dicho, la misma crítica en el fondo cabe hacerla del subjetivismo antropológico. La verdad absoluta está siempre más allá de los conocimientos concretos que el hombre como tal, u otra especie, puedan tener.

2. b.- Subjetividad y objetividad no se contradicen sino que se implican entre sí.

La crítica a la objetividad desemboca en la crítica a la misma subjetividad, pues termina destruyendo al sujeto. La clave de solución es ver cómo, por el contrario, la subjetividad nos remite directamente a la objetividad. De ahí que no haya que negar la subjetividad sino afirmarla.

Dice Millán-Puelles (2009) criticando la afirmación fundamental del subjetivismo de que nadie puede conocer la objetividad de las cosas en sí porque ~~—~~“nadie está fuera de su propia piel”:

Todo hombre está fuera de su propia piel, incluso físicamente: la propia piel tiene unos poros por donde salen y entran sustancias en un canje de relaciones con el mundo exterior, de manera que nadie está encerrado en su propia piel. Pero sobre todo cognoscitivamente: estoy teniendo ante mí la presencia sensorial de las cosas que me rodean; mi conocimiento me ~~—~~“expulsa” de mí. En cierto modo, en esto tiene razón Sartre: hay que expulsar de la subjetividad el objeto de una gran parte de sus conocimientos. Están fuera. Eso de que nadie está fuera de su propia piel es el lema del relativismo, y el relativismo es subjetivismo (p. 540).

El subjetivismo se opone a la evidencia de la existencia de la realidad objetiva. El «cogito ergo sum» cartesiano, lejos de recluirme en la conciencia me lanza fuera, hacia la realidad: ~~—~~“La conciencia es conciencia de la realidad y, además, es realidad”. Repara el autor en el sentido referencial del *cogito ergo sum* al *sum*, ~~—~~“*sum*” que, ~~—~~“ajante y no referencial corta la serie” (Millán-Puelles, 1967, pp. 74,75). Sigue diciendo:

La subjetividad es todo lo contrario de un verdadero absoluto. Envuelta por la realidad y sostenida por ella, se percibe a sí misma como un ser entre otros y como un ser esencialmente condicionado por el hecho de que —posee— conciencia y no la —es—. Finalmente, la intencionalidad a la realidad que la envuelve y la mide es también propia de una conciencia no-absoluta. Por donde quiera que se la mire, la subjetividad es irreductible a conciencia. Por eso cabe que la realidad la rectifique (Millán-Puelles, 1967, pp. 75, 76).

¿Cómo es posible el error de la conciencia cuando toma una apariencia por realidad y descubre luego que no lo es, que es mera apariencia? y ¿cómo es posible la rectificación que posteriormente hace la conciencia cuando se da cuenta del error en que estaba? Sólo es posible, dice Millán-Puelles (1967), porque hay algo transubjetivo, real, al cotejarlo con lo cual descubre el error en que estaba:

La rectificación sería imposible sin la peculiar transubjetividad que se percibe en la estructura de la subjetividad misma... En tanto que rectifica, la subjetividad exige que algo transubjetivo sea real por oposición a la irrealdad de la apariencia (p. 72).

En este sentido habla Millán-Puelles del carácter ~~re~~iforme” de la subjetividad por la que se siente determinable por las cosas. La conciencia se siente determinada por factores externos, materiales: temperatura, espacio, distancia, tiempo... los padece y se da cuenta de que a veces la inducen a errar y en otras ocasiones, a rectificar. El hecho del error y la rectificación pone de manifiesto que el hombre no es ni una simple cosa ni una conciencia absoluta. El hombre es conciencia y cosa a la vez. Por un lado, el yo está cierto indudablemente de sí mismo desde el momento en que piensa; por otro, el conocer me remite a lo real, sin contentarse con el mero aparecer a la conciencia, como lo demuestra el hecho de la rectificación.

3.- La última clave de la falsedad del relativismo: la absolutización del yo y la negación del ser criatura.

Seramente criticado el relativismo, dice Millán-Puelles que es insostenible como teoría del conocimiento. Sin embargo, veíamos que se preguntaba este autor sobre la razón de por qué hay muchos que no se dan cuenta. El relativismo sigue vigente entre la mayoría de la población como actitud, como estilo de vida. ¿Realmente se da cuenta o no se da cuenta la gente del absurdo del relativismo? Aquí habría que hablar del “interés por la verdad”, tema que también afronta Millán - Puelles en un amplio estudio. En el fondo, no interesa darse cuenta de ese absurdo. Este fenómeno nos dice mucho acerca de lo que es el hombre: es un ser racional, imperfecto y que a veces se deja engañar, que quiere dejarse engañar. Es libre, por tanto. También es libre de rectificar, claro está.

Hay, pues, algo en el hombre que le permite vivir en el absurdo. ¿Qué es el hombre que le hace posible el negarse como ser? «Algo ha de haber en nuestro ser que nos haga posible ~~adulterarlo~~», dice el autor. De hecho, lo adulteramos cuando nos vemos sólo «en el modo de ~~ser-subjetivo~~” que nos podemos dar» (Millán-Puelles, 1976, pp. 21, 22). Esto ocurre cuando sólo nos miramos a nosotros mismos, pero no como somos, sino como nos gustaría ser y, conforme a eso, obramos.

Hay dos cosas en el hombre que hacen posible esta adulteración: su grandeza y su debilidad: Su grandeza: la vocación al Absoluto que el hombre tiene, su dignidad, su vocación a identificarse con Dios, de quien procede; y sus potencialidades, el poder que reside en sus facultades. Su debilidad: su gran imperfección y la tarea moral que le viene encima desde que nace, el deber-ser. Pero esta imperfección, en principio, no tiene porqué ser la causa de tal adulteración, sino lo contrario, debería explicar la

educación permanente del hombre hasta identificarse con su fin, el Absoluto. ¿Por qué, dado que es imperfecto y ~~“todavía no”~~ lo tiene, en vez de trabajar por alcanzarlo, se tuerce en dirección contraria?

La mayor debilidad del hombre es el carácter ~~“enfermizo”~~, en expresión de Nietzsche. El hombre en el estado actual tiene una naturaleza no sólo imperfecta sino caída y, como tal, desintegrada: cuerpo, entendimiento, voluntad y afectos con frecuencia se interfieren y obstaculizan al hombre alcanzar su fin. Esto explica que se adúltere a sí mismo, es decir, que responsable y libremente modifique su naturaleza contrariándola. Y la más importante y radical contrariedad es la de negar su condición de criatura y querer ser como Dios. Se trata de no querer depender de nada, proclamando el carácter absoluto de su libertad. En definitiva, estamos ante la absolutización del propio yo.

Por eso dice Millán-Puelles (2009) que no es malo el querer ser como Dios, es más, esta es la vocación a la plenitud, propia del hombre; lo malo es querer serlo por sí mismo: la autosuficiencia y soberbia.

Cuando Sartre se refería a que el hombre quiere ser Dios, estaba admitiendo implícitamente una naturaleza humana con esta inclinación. Una naturaleza que en virtud de la libertad puede dirigirse, correctamente, hacia la identificación con Dios por el amor, o hacia la ~~“muerte”~~ de Dios por la absolutización del hombre.

~~“Eritis sicut dei”~~. He ahí lo que el subjetivismo nos promete, a través de sus circunloquios, desviando nuestra natural tensión a lo Absoluto y convirtiéndola ~~“no sin complicidad por nuestra parte- en un puro humanismo (Millán-Puelles, 1976, p. 21).~~

Esta negación del Absoluto y absolutización del yo es ~~la~~ última clave de la falsedad del Antropologismo”. Esto es así porque niega al hombre como criatura y le proclama ~~autónomo~~”. Pero, en realidad le anula al abolir su ser haciéndole depender de su pensar, como hemos visto. La ~~autonomía~~” de la conciencia y libertad absolutas termina en el ~~pensamiento débil~~” y el nihilismo, pasando por las ideologías y los totalitarismos. El humanismo absoluto, que en principio aboga por la verdad intersubjetiva –hoy se apela al consenso o la mayoría- termina haciendo que sea el poderoso la medida de la verdad e la imponga a los demás. Con ello, la convivencia humana se hace imposible y se convierte en un infierno, ya sea por una tiranía o por una anarquía.

El egoísmo, la autosuficiencia, la soberbia, en definitiva, es la clave del subjetivismo en sus dos facetas. La primera, el subjetivismo individual, es más grosera y, quizá por ello, menos peligrosa; la segunda, el específico, bajo apariencia de democracia, humanismo, tolerancia y consenso, esconde el mismo veneno de creerse el hombre creador de la verdad. Cuando no hay una verdad objetiva es imposible defender la dignidad y la justicia, porque estos mismos valores no tienen ninguna realidad objetiva.

Por reducción al absurdo, entonces, afirmamos que hay algo que no depende de que los seres humanos lo pensemos, ni de la forma en que lleguemos a pensarlo. Así, tendría que ser antes de ser si mi ser dependiese de que yo lo pensara: esto es absurdo. Es necesario, por tanto, dice Millán - Puelles, admitir que yo no me he dado el ser a mí mismo, que hay un creador y éste tiene que ser tal que sea capaz de crear la conciencia. De lo anterior se deduce que tiene que ser un ser consciente, pues ~~nadie~~ da lo que no tiene”, y, por ello, la conciencia no puede proceder por evolución de la

materia. Pero es más, no basta con ser consciente, tiene que ~~ser~~ la misma conciencia, en última instancia. Sólo una conciencia absoluta puede crear la conciencia, pues toda conciencia relativa, que solamente la tuviera pero no la fuera, necesitaría otra causa que la creara, y no podríamos proceder así hasta el infinito.

De ahí que el subjetivismo no es errado por afirmar que el hombre puede asumir su propia libertad, sino porque sostiene que la manera como lo hace no está sujeta a ningún tipo de normas de índole absoluta y objetiva.

Con acierto lo expresa Millán - Puelles (1976) afirmando que:

Las consecuencias de ese humanismo puramente inmanente son fáciles de prever, y desde luego, las estamos viendo en nuestros días. La intersubjetividad de los valores, si no tiene por fundamento el absoluto valor del Ser divino, desaparece bajo la presión de los intereses humanos meramente individualistas. Si se concibe lo intersubjetivo únicamente como un resultado de la específica constitución de nuestro ser, la necesidad que el hombre tiene de anclar en algo absoluto acaba por convertirse en la exigencia, para cada uno de los hombres, de absolutizar su propio yo (...). Desaparecida la conciencia de que el origen y le fin de nuestro ser están más allá de éste, cada hombre tiende a convertirse, de una manera ~~absoluta~~ absoluta, en su propia razón de ser. Sobre esta base, no puede extrañar que se haya visto la convivencia humana como un verdadero infierno (pp. 30, 31).

El intento de autorrealización subjetivista lleva a que la ~~intersubjetividad~~ intersubjetividad de los valores desaparezca ante la presión de intereses meramente particulares y egoístas. Se absolutiza el propio yo y como consecuencia el otro deja de ser mi hermano y se convierte en un límite. La tentación del anarquismo surge entonces como consecuencia lógica.

La idea del hombre como criatura es entender al hombre como una realidad que participa en el ser absoluto de Dios. El pensamiento de Sto. Tomás se basa en esa intelección de nuestro ser y Millán - Puelles lo propone como muy oportuno en las circunstancias actuales para poder fundar un pensamiento que nos permita abrirnos a los valores de una existencia auténticamente humana. Necesitamos ~~re~~“redescubrir” su pensamiento para poder basar nuestra conducta en el valor absoluto del bien y de la verdad. Sus ideas acerca del concepto de unos valores absolutos por los que el hombre debe medir la rectitud de su conocer y su operar no está limitado por una época o un tiempo.

En definitiva y como presupuesto para responder a la pregunta ¿qué es el hombre?:

Si ahora consideramos las ideas expuestas sobre la mentalidad subjetivista y el problema ontológico del hombre, podremos resumirlas de este modo: a) aunque de hecho puede constituir una actitud e inspirar una forma y un estilo de vida, el subjetivismo es, como tesis, un contrasentido o un absurdo, por más que no lo parezca cuando sólo se ve su superficie; b) la teoría del conocimiento, que sólo trata del subjetivismo como una tesis sobre el alcance y el valor del conocimiento humano, comprueba el contrasentido oculto de esta tesis; c) tomando como punto de partida esta conclusión a la que llega la teoría del conocimiento, la antropología filosófica aplica al ser del hombre la teoría del valor absoluto de la verdad y excluye, por consiguiente, la esencial dependencia de nuestro ser (tanto individual como específico) respecto de nuestro propio pensamiento; d) como provisto de una conciencia finita, el hombre sólo puede tener su última causa en la ~~—~~“conciencia absoluta”, es decir, en Dios, el único ser capaz de crear la conciencia humana.

Todo ello quiere decir que la ultima ratio de la falsedad del antropologismo está en el hecho ontológico de que el hombre es criatura íntegramente, incluso en su conocer y en su libre querer (Millán-Puelles, 1976, p. 24).

La libertad del hombre, por tanto, implica que el hombre elige libremente su ser. Puede elegir mal o bien. Cuando obra conforme a su naturaleza –que es obedecer el plan de Dios- tiene una verdadera libertad; cuando se opone tomándose de un modo subjetivista, hace «ilusoria» la libertad al desligarla de su fundamento divino. Este es el mal del subjetivismo: desligar al hombre de él, decir que el hombre no ha de medirse por ninguna norma absoluta.

I.2.2. Ser personal

Millán-Puelles aboga por la libre afirmación de nuestro ser. Pero ello implica que tenemos un ser, que somos algo. Ahora bien, ¿qué es lo que somos?

El ser humano es un sujeto capaz de dos operaciones esenciales: entender y querer. Cuando entendemos algo, de alguna manera lo hacemos nuestro, nos informamos, en cierta manera recibimos una nueva forma que complementa la forma sustancial. Conocer algo es enriquecerme sin hacer ningún cambio en lo que conozco. Sin embargo, al querer algo o a alguien salgo de mí mismo. Así, podemos decir que entender es un proceso que va de fuera hacia dentro, mientras que querer procede de dentro afuera.

De este modo, la persona es capaz de ser más porque es capaz de conocer más y de querer más. Por un lado, cuanto más y mejor conocemos, más somos; y por otro, cuanto más salimos de nosotros mismos por la capacidad de querer libremente, más nos enriquecemos. Por tanto, ser persona es más que ser algo, y esto es la dignidad.

Por ella, la persona tiene valor en sí misma, tiene valor y no precio: su valor es independiente de las valoraciones que se puedan hacer.

Afirmar libremente nuestro ser consiste en poseer ese “ser que somos”. En las obras de Millán-Puelles se encuentran textos de gran valor respecto de la fundamentación de la dignidad del ser humano. Él establece la distinción entre la dignidad innata (la que la persona humana tiene por su propia constitución) y la dignidad adquirida (la que la persona humana es capaz de adquirir, y también de perder, por razón de su conducta o por otras razones).

Para resolver el “problema de la persona” – la determinación de lo que es el rasgo especificador, propio y distintivo del ser humano entre los demás seres que componen la naturaleza–, Escandell identifica como “axiología fundamental” a la referida a la dignidad innata, y “axiología práctica” a la que hace referencia a la dignidad adquirida.

Ahora bien, ¿cómo es esta naturaleza específica de una criatura como el hombre? ¿En qué se diferencia de otras criaturas, angélicas o de otros seres vivos corpóreos?

Millán-Puelles (1984) considera dos acepciones. Una de ellas, que se puede considerar menos importante filosóficamente, se refiere a la “Naturaleza” como el conjunto de los seres materiales según su propio ser, sin intervención humana; es decir, lo contrapuesto a lo artificial. La otra hace referencia a “naturaleza” entendida como la “índole” de todo ser, su esencia, si bien entendida como principio de actividad. Este es el sentido que nos interesa –aunque el primero no es ajeno a nuestros intereses, ya que la educación es un arte que, como tal, supone lo natural–. Lo artificial

es posible, dice Millán-Puelles, precisamente porque la naturaleza permite el señorío del hombre sobre ella. Se trata de un señorío que posibilita no sólo conocer, admirar, respetar, potenciar y obedecer la naturaleza, sino incluso contrariarla y violentarla. Entra muy de lleno en nuestro trabajo el estudio de la naturaleza de la Naturaleza y, por ello, de la naturaleza humana, para poder comprender qué es la educación, y la buena y mala educación, según obedezca o no a la naturaleza.

En referencia a ese sentido del que nos ocupamos, es preciso devolver al término ~~la~~ "naturaleza" su verdadero significado, el que tenía ya en Aristóteles y en la tradición griega (del griego: *Physis*, del latín: *nascor...*, en ambos casos: nacer, hacerse...). El sentido de ~~la~~ "naturaleza" en esta tradición y en la escolástica es el de un ~~principio~~ "principio de operaciones", orientada a un fin que es la perfección.

La naturaleza es el sujeto que cambia, pero manteniéndose idéntico a sí mismo. Millán-Puelles define la naturaleza como un ~~principio~~ "principio fijo de comportamiento", que es muy distinto a ~~principio~~ "principio de comportamiento fijo". En efecto, no es lo mismo permanecer a través de un cambio que no cambiar en absoluto. Así, el sujeto del cambio cambia en un aspecto y permanece en otro. Cambian los accidentes pero permanece la sustancia. Siempre permanece algo: el sujeto que cambia. Así, si no permaneciese el sujeto, sería imposible cambiar, pues no habría diversos estados de un sujeto que cambia sino sucesivas destrucciones y creaciones de sujetos diferentes. De este modo, dice Millán-Puelles (1976) que:

Los adversarios máximos del cambio son, en rigor, los defensores del dinamismo puro» y para ejemplificarlo con gracia acude a un chiste de La codorniz: «— ¡Caramba, D. Pancracio, qué cambiado está usted! — ¡Pero si yo no soy D. Pancracio! — ¡Pues más a mi favor, más a mi favor! (p.38).

Nos encontramos con que la naturaleza, entonces, no es obstáculo al cambio sino que es su razón de ser. Es más, el término “naturaleza”, que se identifica con la sustancia, significa precisamente el aspecto dinámico y operativo de esta sustancia. Se trata del principio clásico de la ontología realista que afirma que el obrar sigue al ser, del que Millán-Puelles (1984) deduce que, por un lado, para obrar hay que ser previamente; que, por otro, ningún ente es inoperante; y finalmente, que la forma de obrar sigue a la forma de ser.

Reparemos ahora en la “permanencia”, la cual nos interesa para la comprensión de la educación. Al analizar la definición aristotélica de naturaleza (“*principium motus et quietis*”: Física, II, 1), encontramos que Aristóteles nos habla de la naturaleza como principio de actividad, pero también de conservación o permanencia (*motus et quietis*). En los seres inertes esta permanencia es totalmente pasiva; en cambio, en los seres vivos se da, según avanzamos hacia el hombre, una mayor actividad. Una roca conserva los cambios de modo totalmente incommovible. No ocurre lo mismo en los animales, como podemos ver en el instinto de conservación. Sobre todo, en el hombre, lo podemos observar en los hábitos adquiridos, en las virtudes que constituyen su personalidad. La permanencia de lo adquirido en los cambios no se opone a la actividad; todo lo contrario, es como el premio, el descanso, lo que queda del esfuerzo. Sería absurdo que no quedara nada. A su vez, eso conseguido es el punto de partida de nuevas acciones, pues la naturaleza obra según su ser y éste ha quedado modificado con esta “segunda naturaleza” fruto de la acción. La naturaleza es principio de cambio y ella cambia a su vez, posibilitando nuevos cambios.

Todo esto es sumamente pertinente para justificar la educación y la vocación a la plenitud. La educación es un obrar y el resultado de este obrar, pues no hay cambio

sin actualización de potencialidades y sin permanencia de éstas, como hemos visto. Este cambio debe estar ordenado hacia su fin propio, el que corresponde a la naturaleza humana, pues hemos visto que ~~el~~ obrar sigue al ser”. Veremos ahora cómo es esta naturaleza humana, racional y libre, además de corpórea, y el tipo peculiar de su ~~—brar~~”.

I.2.3. Posibilidad de educación moral

Por tanto, la posibilidad de permanencia en el cambio asegura la educación. Si no se tuviera la certeza de que algo de lo que hacemos va a quedar, el acto educativo es un sinsentido. Podríamos decir que hay una incompatibilidad de principio entre el hecho educativo y la no confianza en esa permanencia en el cambio.

Esto fundamenta la posibilidad de educación, pues ese cambio, posible por la conjunción en el ente creado de ser/no-ser, actividad/ pasividad, se debe a la estructura o composición de acto y potencia. Cuando los cambios se dan en la misma sustancia, es decir, permaneciendo el mismo sujeto, son cambios accidentales. Según ellos, el sujeto puede cambiar:

Por el accidente de cantidad, si es sujeto físico o corpóreo. Puede localizarse en el espacio y desplazarse. Esto posibilita los cambios de lugar. En este trabajo nos podría interesar, si acaso, en lo referente a la educación sensomotriz.

Por el accidente de cualidad. El sujeto puede tener otro tipo de mutaciones, más profundas y serían éstas las que afectan más directamente a la educación pues ésta consiste en cambios cualitativos en el sujeto. Así, accidentes de cualidad son las potencias y los hábitos.

Todo esto se presta a reflexiones que tienen que ver con el tema educativo que aquí se trata:

En primer lugar, lo mismo que el árbol está incoado en la semilla, la plenitud a la que ha de aspirar el hombre está incoada ya en su primitivo ser. Es imposible añadir nada de lo que no sea capaz, y esa capacidad o potencia la da la misma naturaleza, no la habilidad del educador. En esa naturaleza entra tanto la posibilidad como la deficiencia: el ~~“poder-ser”~~ (o ~~“todavía no”~~, o ~~“potencia”~~), es deficiente respecto al ~~“ser ya”~~ o ~~“acto”~~. Y esto es porque somos criaturas, como quedó dicho.

Por ello, en segundo lugar, y puesto que el hombre es un ser corpóreo, nunca, en esta vida temporal podremos tener en acto todas las cualidades. Es decir, el proceso de perfeccionamiento no cesa; la educación es permanente, un proceso siempre dinámico.

Esto nos plantea una cuestión: como ser corpóreo que es el hombre, la ~~“plenitud personal”~~ a la que aspira ¿no se daría nunca? En efecto, si contáramos con un tipo de existencia incorpórea, no habría problema en conseguir la plenitud de modo completo, pero existimos aquí, en la tierra, en lo corpóreo.

Para resolver esto, hay que considerar tal plenitud, fin del movimiento educativo, como la concibe Millán-Puelles (1989), siguiendo a santo Tomás, cuando indica que: «El objetivo de la educación no es que el hombre actúe bien sino que esté capacitado para ello» (p. 74). Se trata de la adquisición de virtudes como hábitos operativos que facilitan el bien obrar, no de las mismas acciones en acto.

Por ello debemos considerar la segunda naturaleza, el principio de conservación y permanencia, el estado de virtud, el *ethos*. Las acciones, pues, son

temporales y cambiantes, pero permanece la naturaleza a través de las potencias y los hábitos, que, como ya hemos indicado, son accidentes cualitativos de la naturaleza:

En tanto es capaz de operaciones, la sustancia admite la cualidad que se denomina potencia. La palabra —potencia” no se toma aquí en un sentido correlativo al del término —acto”, sino que significa el accidente por el cual la sustancia está determinada, de una manera inmediata, para la operación (Millán-Puelles, 1984, p. 203).

Estas potencias son las facultades, es decir, principios próximos de operación (por ejemplo, el ojo es potencia que permite ver). Los hábitos, a los que nos referiremos más tarde, consisten en la disposición buena o mala de la naturaleza para la operación, y en buena medida son el fruto de la educación. No ocurre lo mismo con las potencias corpóreas, las cuales están determinadas a su tipo de acción y no pueden ser modificadas.

En síntesis, no puede ser modificada la naturaleza como tal, con sus potencialidades, pero sí puede cada una de éstas perfeccionarse y adquirir virtudes propias. No es lo mismo la perfección o virtud de una potencia que la potencia de tener una virtud o perfección.

I.3. Síntesis de naturaleza y libertad en el hombre

I.3.1. La libertad, elemento interno a la naturaleza. Puente entre la indigencia de la naturaleza y la llamada a la perfección de la misma

En la obra de Millán-Puelles, con antecedentes aristotélico-tomistas, la naturaleza es considerada, en cada ente, como la índole o esencia respectiva y principio de toda su actividad. Efectivamente, si el obrar sigue al ser, la forma de obrar de cada ente depende de lo que él es. Es decir, según sea la naturaleza, así obra cada

uno de los entes. Las distintas facultades que hay en un ente son canales de actividad de ese fundamental y único principio operativo que es la naturaleza. Pero esta naturaleza no es la suma de todas las facultades de un ente, sino el principio intrínseco remoto de todas las operaciones asequibles a ese ente determinado. Es la peculiar manera de ser o esencia, de la cual dice Millán-Puelles (1984): “La naturaleza es, así, la esencia (...) como poder de actividad, como raíz de todas las facultades cuyo campo de operación lo constituye, en conjunto, el del ente correspondiente” (p.438).

En cuanto al ser humano:

La misma realidad de la naturaleza ~~no~~ “hombre”, aún desprovista de la individuación, sigue siendo algo en lo que hay materia, o lo que es lo mismo, algo que en la materia es. Todo hombre, en efecto, tiene un cuerpo, al que hace de algún modo referencia la idea universal de hombre como especie del género ~~no~~ “animal” (Millán-Puelles, 2001, p.192).

Así pues, la naturaleza humana es la de un ~~no~~ “animal racional”. Siguiendo la solución tomista, el hombre, como criatura, consta de existencia y esencia, acto y potencia. Como ser corpóreo, es un ente móvil cuya naturaleza tiene unas propiedades físicas las cuales son principio de las correspondientes operaciones. Como ser vivo y animal, esta naturaleza, es, a su vez, principio de sus operaciones vitales (nacer, crecer, nutrirse, reproducirse; conocer y apetecer sensiblemente, según el instinto). Como ser racional, tiene, además de las anteriores potencialidades, las propias de un ser racional, en las que nos vamos a fijar.

Todas estas dimensiones se dan, no yuxtapuestas, sino en un sujeto ~~no~~ “uno”, dada la unión sustancial de cuerpo y alma. Por ello, todo su ser, incluso su cuerpo, queda impregnado de racionalidad. Tiene dos facultades espirituales: el entendimiento y la

voluntad, cada una de ellas tiene unas inclinaciones ya determinadas por esa naturaleza: el entendimiento se inclina hacia la verdad, y la voluntad hacia el bien.

Todo ser obra según su ser, acabamos de decir. Así, el hombre actúa según su condición de animal racional, y lo hace a través de sus facultades o potencias que son principios próximos de operación, siendo la naturaleza principio remoto.

Estas facultades o potencias activas son realmente diferentes, si bien están unidas en un mismo sujeto, que obra en unidad. Por ejemplo, es el mismo sujeto humano el que tiene interés por la verdad o el que no lo tiene. Sin duda, no puede haber interés si no interviene el entendimiento, pero el interés como tal es un acto de la voluntad. Con todo, afirma Millán-Puelles (1997): “Soy yo mismo, no mi entendimiento, ni mi voluntad, ni ninguna de mis potencias operativas, quien se toma interés por algo, de la misma manera que soy yo quien lee y no mi vista” (p. 29).

En efecto, la naturaleza humana no es la suma de todas las facultades o potencias, sino el principio intrínseco de las operaciones de éstas. La naturaleza de un ciego es la de un ser humano, y también la de un cojo, sordo o discapacitado. Su naturaleza es la misma, aunque mermada en sus facultades. Pero las facultades, quede claro, no son la naturaleza, son accidentes de la naturaleza. No se deja de ser humano aunque falte o esté mermado el campo operativo que es propio de una facultad determinada.

Sin embargo, en el hombre, además, la diferencia se da en cada individuo de la especie: hay una concreta naturaleza individual de cada hombre. Esto es también importante para el concepto de educación que se tenga. Dice Millán-Puelles (1984) que, así como es una injusticia prescindir de la naturaleza universal, fijándonos solo en

lo que nos distingue, también lo es prescindir de la naturaleza individual. Cada hombre debe ser tratado en concreto y no en abstracto.

Esta individuación de la naturaleza se debe, entre otras cosas, a la libertad. La gran diferencia de la naturaleza humana respecto a la del resto de los seres corpóreos es la libertad que, paradójicamente, radica en la naturaleza.

En efecto, es la naturaleza humana la que posibilita y exige el acto libre a través del entendimiento y la voluntad. Nuestra naturaleza obra a través de las facultades o potencias, que son los principios próximos de operación. Las potencias, sensibles o espirituales, son las inclinaciones naturales hacia un objeto respectivo, que es el que las define. En las primeras no hay libertad, pero sí en las segundas. Así por ejemplo, el instinto es la inclinación hacia todo aquello que permite la supervivencia. Este comportamiento está unívocamente determinado. Pero la naturaleza también puede determinarse libremente a través de las facultades espirituales del hombre (entendimiento y voluntad), las cuales son principios próximos de la acción libre.

El cómo lo son lo explicamos a continuación. La voluntad no puede actuar sino a partir del entendimiento (*—nihil volitum quin praecognitum—*), el cual, a su vez, necesita un sujeto en el que soportarse, pues las facultades no se soportan a sí mismas. El entendimiento es una facultad y, por ello, no forma parte de la sustancia o esencia; es algo que se da en ella, que se añade a ella; es, por tanto, un accidente. No da el ser ni la naturaleza de hombre, pero sí le permite obrar como tal.

Así pues, el entendimiento es accidente respecto de la sustancia, pero este accidente brota de dicha sustancia de un modo necesario, porque hay en ella una exigencia de tenerlo. No afecta al ser sino al obrar como tal. Una cosa es la facultad de

razonar y otra la aptitud radical para hacerlo (naturaleza racional, o racionalidad). Ésta nos afecta en la misma esencia o sustancia y por ello exige la facultad de razonar. Los animales no razonan pero es que no tienen por qué hacerlo, no está en su naturaleza. Por el contrario, si un hombre no razona sí es por algo, y si es un estado permanente se puede decir que está privado de esta facultad.

La diferencia, un tanto sutil, la explica Millán-Puelles con una analogía: la facultad está al servicio de la naturaleza racional, como está el pincel al servicio de la aptitud específica del pintor. Del mismo modo que sin él no puede obrar como tal pintor, igualmente, sin el entendimiento no puede obrar el hombre como hombre que es. De ello resulta que, aunque no forma parte de la esencia metafísica del hombre, la facultad de razonar es, sin embargo, algo que ésta necesariamente requiere si se la considera de un modo operativo, es decir, justamente, como —~~n~~aturaleza”, como principio último de sus actividades específicas: para poder obrar conforme a lo que esencialmente es (Millán-Puelles, 1976).

Por tanto, como la naturaleza aparece como la fuente del obrar del entendimiento y éste es condición para que actúe la voluntad, podemos llegar a la conclusión de que la voluntad supone y necesita la naturaleza y que esta naturaleza es racional.

Preciso es tratar ahora, pues, de la voluntad y de la libertad que vienen exigidas por la naturaleza racional.

En el apartado que se refiere al hombre como criatura ya he indicado cómo la voluntad tiende al bien y a la felicidad. A continuación profundizamos en ese aspecto.

Cabe llamar a la voluntad naturaleza porque está provista de una inclinación natural; se trata de una necesidad por la que el mal se excluye en cuanto mal y sólo se tiende al bien en cuanto bien. La posibilidad de querer el mal captado erróneamente como bien no es libertad, sino tan sólo un signo de ella.

Al excluir esa libertad, admitiendo una inclinación natural de la facultad volitiva al bien, lo que en rigor se hace es negar una coacción, pues no otra cosa es lo que habría de hacer el mal para imponerse, sin disfraz y desnudo, a la facultad de querer (Millán-Puelles, 1976).

Si la voluntad tiene una inclinación natural al bien en general, todo lo que sea bueno y captado como tal por el entendimiento, puede ser querido. Pero surge la pregunta: ¿cómo puede ser una misma potencia sujeto a la vez de libertad y de inclinación natural? Como ya se ha indicado brevemente más arriba, la inclinación natural de la voluntad se refiere sólo al bien en general, al último fin que es el bien perfecto. Esto hace que sólo porque se quiere de modo natural ese bien general, puede quererse de manera libre cualquier bien restringido en la medida en que se ordena a aquél o de algún modo lo imita o participa (Millán- Puelles, 1976).

Este autor defiende que hay que pensar a la naturaleza no en un sentido determinista – mecánico, sino como:

El principio específico del dinamismo propio de cada ser, la fuente originaria de cada una de las operaciones respectivas; como también lo que hace posible la conservación del término de ellas y, por tanto, en suma, un factor esencialmente progresivo (...) a lo largo del cambio, esta naturaleza sigue idéntica. Es algo fijo como principio de comportamiento. Mas no es lo mismo ser un principio fijo de comportamiento, que ser un principio de comportamiento fijo (Millán-Puelles, 1976, pp. 36, 37).

Demuestra esto con dos argumentos que se deducen del hecho de tender siempre la voluntad al bien, y de necesitar siempre también esta voluntad la mediación del entendimiento: se trata de la naturaleza de la voluntad y del concurso necesario del entendimiento para la operación de la voluntad.

La voluntad es un principio de las operaciones humanas que tiene una cierta naturaleza por estar naturalmente inclinada al bien.

Esta inclinación es permanente, pues constituye el modo de ser propio de la misma voluntad, pero como tiene por objeto al bien absoluto o felicidad perfecta y los bienes que al hombre se le presentan de hecho son todos ellos finitos y limitados, la voluntad se encuentra frente a estos últimos en situación de indeterminación, es decir, de libertad; estos bienes participan en mayor o menor medida de la bondad, pero no son la bondad, y por ello la voluntad, por su propia naturaleza, puede escoger uno u otro, dejar de lado a unos y comprometerse con otros (Massini, 1994).

Así, si la voluntad tiene una inclinación al bien en general, todo aquello que tenga la característica de bien y sea captado así por el entendimiento puede ser querido. La posibilidad de querer el mal captado erróneamente como bien no es libertad.

En síntesis, se puede afirmar que no habría volición libre si sólo existiera el bien perfecto (y no otros bienes). Tampoco existiría esa volición si el bien perfecto no fuese apetecido necesariamente (no cabe otra forma de quererlo, pues si se pudiera querer libremente esto implicaría que se puede también no quererlo, cosa imposible por tratarse del Bien enteramente perfecto y por ser el bien como tal el objeto de la voluntad). Además, si se suprime la volición de ese Bien perfecto, no se podría querer

ninguno de los otros bienes. Así, la felicidad –que es bien perfecto- no podemos no quererla. Lo que se puede es no estar queriéndola de una manera explícita en un determinado momento.

La voluntad necesita siempre del entendimiento para que éste medie en toda libre volición humana. Millán-Puelles señala que el objeto formal de la voluntad es el bien captado por el entendimiento. De este modo, por muy libre que sea un acto de la voluntad, implica una operación intelectual que constituye como bien para un sujeto lo que es objeto de la volición. De ello se deduce que si la voluntad libre necesita de la facultad intelectual, la cual supone a su vez la naturaleza, resulta que la libertad es imposible sin la naturaleza racional. Insiste en ello Millán-Puelles (1976):

Y porque ésta –la naturaleza- es precisa para el entendimiento, y el entendimiento, a su vez, para la volición en general y consiguientemente para la libre volición, hay que afirmar, en suma, que la libertad no sólo no es incompatible con la naturaleza humana, sino que necesariamente la requiere, la exige, la supone (p. 50).

En otras corrientes de pensamiento aparece también un cierto sustancialismo respecto de la libertad, aunque desde un planteamiento distinto. Cita a Jaspers señalando que aunque en muchos aspectos es contrario al pensamiento aristotélico, tiene elementos aprovechables en el tema indicado. Así, este autor alemán dice que el acto de libertad es una forma de fidelidad, de ser fiel a sí mismo. El sujeto no es solamente el que elige sino el que ha elegido, y, por tanto, debe velar por la continuidad del sentido de sus actos. En todo acto de decisión el sujeto decide acerca de su ser y también desde su propio ser. Por lo tanto, Jaspers acepta un algo a partir de lo cual cada uno puede darse sus propias determinaciones (aunque no lo llama

sustancia, el autor aporta el dato de que en realidad ese algo tiene índole de dicha sustancia).

Pero esta fidelidad a la propia historia es fidelidad a un origen más radical, la propia *ipseidad* primitiva de la que brotan esos actos de mi historia. Este ~~yo~~ mismo” más profundo no se puede aprehender intelectivamente. Sí se conoce, sin embargo, precisamente en los actos de decisión libre, al ver, al modo de un ~~fulgor~~ instantáneo”, entre las muchas posibilidades que se me presentan, la que más me conviene. Así, indirecta pero positivamente, ~~e~~apto mi yo como la fuente de mis verdaderas decisiones, como lo que hace que estas decisiones sean verdaderamente mías” (Millán-Puelles, 1976, p. 52).

Mi yo es la raíz subyacente de mis actos libres. Y esto, dice Millán-Puelles comentando a Jaspers, es, en el fondo, admitir la sustancia y la naturaleza como supuesto de la libertad, aunque el último no emplee esta palabra.

En efecto, si el actuar del hombre tiene una dimensión moral, esto es posible porque el hombre tiene naturaleza y libertad. Así, mediante sus actos libres puede afirmar o negar su manera propia de ser, su naturaleza. Se trata de esa naturaleza que él no se da a sí mismo y que es por la que puede calificar una acción como ~~h~~umana” o ~~inh~~umana”, -si la acción está de acuerdo, o no, respectivamente, con esa manera de ser del hombre-.

Preguntarse si el hombre es naturaleza o por el contrario es libertad no es correcto. La pregunta está mal hecha, pues la libertad ya está dada en la naturaleza. No se pueden contraponer. Están enlazadas antes de que llevemos a cabo cualquier actuación libre. Es el ejercicio de la libertad lo que se enlaza con la naturaleza en la

—libre aceptación de nuestro ser” (en el caso de que ese ejercicio concuerde con lo que somos esencialmente). El hecho de tener libertad no afirma nuestro ser, sino que se produce esa afirmación sólo cuando el uso que hacemos de ella es conforme con nuestra naturaleza.

Lo anterior nos lleva a profundizar en la relación que existe entre dos aspectos aparentemente inconciliables que se conjugan en la persona humana, a los que ya hemos hecho relación anteriormente: el hombre es una tarea para sí mismo y, a la vez, tiene una naturaleza permanente. Esos dos aspectos deben articularse entre sí. Es preciso entender que la libertad es también una dimensión de nuestra naturaleza. De ahí se deduce que el valor del uso de esa auténtica libertad se mide no de modo subjetivo, sino objetivo; es decir, por su adecuación a las exigencias que dimanar de nuestro ser natural. Esas exigencias son deberes porque suponen nuestra libertad, pero nuestra libertad no es suficiente para que existan deberes. Los deberes son imposibles sin la libertad, pero no existirían si aún teniendo libertad, la persona humana no contara con un ser natural. Las exigencias objetivas que dimanar de nuestra naturaleza requieren nuestra libertad, pero una libertad que está inserta en la naturaleza.

Así pues, los hombres podemos afirmar nuestro ser, pero también podemos traicionarlo por la actitud libre que tomemos ante él.

Detrás de todo lo anterior puede esconderse una actitud errada en la búsqueda de la autenticidad de nuestro hacer desligando libertad de naturaleza. Autenticidad que, según Millán-Puelles (1976), reclama el lema de la —autorrealización subjetivista—. De este modo, —La autorrealización subjetivista, afirmada como un derecho y a la vez también como un deber, es una nueva fórmula para acreditar el egoísmo como si éste fuera una exigencia de nuestra libertad” (p. 30).

Se trata de un humanismo absoluto, puramente inmanente, cuyas consecuencias son importantes. Por un lado, se absolutiza el propio yo de modo que ya no puede inspirarse la convivencia en la fraternidad. En efecto, dado que cada hombre tiende a convertirse en la razón de su propio ser, ningún hombre puede ser para otro un hermano, sino tan sólo un límite. Por otro, la razón y el sentido de autoridad se pierden, de manera que la obediencia se ve como un dominio de unos hombres sobre otros. Se ve la autoridad como un puro y simple abuso de poder, y surge entonces con fuerza la tentación del anarquismo.

Estamos inmersos en ese humanismo antropocéntrico. Millán – Puelles propone el pensamiento de Sto. Tomás de Aquino –esencialmente teocéntrico- para fundar nuestra conducta en el valor absoluto de la verdad y del bien. Por estos valores el hombre debe medir la rectitud de su conocer y su operar, pues son válidos para toda época y situación. Del mismo modo, propone entender al ser humano como una criatura. Esto es la base indispensable para superar el relativismo antropocéntrico, entendiendo al ser humano como una realidad que participa en el absoluto de Dios.

Por tanto, es preciso replantear la libertad desde la naturaleza, desde la verdad del hombre (entendido éste como ser finito). El hombre es libre, pero esa libertad aparece como finita, es decir, ordenada a. La libertad es algo que se da con la vida, pero sobre todo es algo que se conquista a lo largo de la vida, o se pierde si se usa mal con el libertinaje. A más verdad, más libertad; a más amor, más libertad; a más virtud, más libertad.

II. Posibilidad de perfección y felicidad

II.1. El hombre es perfeccionable

II.1.1. Qué es perfección

El hombre es criatura, una criatura que está dotada de una naturaleza libre, de modo que con el ejercicio de la libertad ese hombre puede afirmarse o puede también negarse en cierto sentido. Esa libertad puede conducir a la plenitud, la cual equivale a la perfección.

En los términos de la perfección y lo perfecto, Millán-Puelles (2002) se basa en la doctrina de Santo Tomás y señala tres afirmaciones que nos permitirán llegar a un concepto de perfección. Así, afirma que:

El ser no consiste en no ser la nada, sino en lo que hace no serla.

Es perfecto todo lo que realmente pone ser en vez de quitarlo.

La perfección es el valor de lo positivo en tanto que positivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende que puede haber distintos grados de perfección y también una pluralidad de perfecciones en un mismo nivel. Y esto hasta llegar a una absolutamente insuperable que es la propia de lo perfecto intensivamente ilimitado.

Y añade que:

Toda perfección es ser y, por tanto, acto y apetibilidad o bondad (...) El auténtico ser es al que no puede ser atribuida la falta de ser, es decir el defecto. El ser mismo de toda cosa es un cierto bien (Millán-Puelles, 2002, p. 208).

Entonces es perfecto lo hecho enteramente, lo que está por completo realizado. Por lo anterior se llega a la tesis de la existencia de tres tipos de perfección:

- La que no admite limitación alguna (perfecciones puras);
- la de las perfecciones en las que alguna imperfección está incluida (perfecciones mixtas);
- la que no incluye imperfección, pero puede darse en entidades que no son perfectas de una manera absoluta o completamente ilimitada.

Algo es perfecto cuando no le falta nada según su sustancia. El hijo engendrado tiene todo lo que le conviene sustancialmente, pues tiene ya todo lo que le hace pertenecer a una especie. Esa es la perfección sustancial. Pero en el hombre, por su condición de criatura, hay otra, la accidental, que consiste no en el “ser” –la primera-, cuanto en el “bien ser”.

Teniendo en cuenta que la perfección pura puede estar dada según grados de menor o mayor proximidad al superlativo absoluto; y que esta perfección elevada al superlativo absoluto conviene sólo a Dios, Millán-Puelles (2002) afirma que a toda perfección pura no elevada al superlativo absoluto le es posible, pero no necesario, el ser elevada a él. Por otro lado, dado que la imperfección absoluta no es posible porque se da en un sujeto donde hay algo de ser, y por tanto de perfección, la imperfección relativa es necesaria.

Así, llegamos a que esa otra perfección que llamamos “bien ser” puede ser conseguida. Esto se realiza tras la generación, por medio de las acciones generadas por las potencias, de modo que actuar es añadir perfecciones accidentales a lo esencial. Sin embargo,

Puede suceder que estas potencias no estén determinadas a realizar un acto concreto, que es lo que sucede en el ámbito racional; en tal caso las potencias deberán ser

perfeccionadas asimismo por los hábitos, que son cualidades que disponen para realizar la operación (Martínez García, 2002, p. 157).

Esto ayuda a entender el “bien ser” de dos modos: como operación perfecta –la felicidad-, y como disposición perfecta –los hábitos o virtudes-. De ahí que en Sto. Tomás encontremos tres perfecciones y no sólo dos:

La perfección de una cosa se da de tres maneras. En primer lugar, por constituir la cosa en su ser. En segundo lugar, por sobreañadirse a ella ciertos accidentes necesarios para su operación perfecta. En tercer lugar, la perfección de una cosa se da por el hecho de que ésta alcanza algo distinto de ella como su fin (Tomás de Aquino, citado en Martínez García, 2002, p.157).

Las acciones y los hábitos son entonces quienes contribuyen a la perfección accidental, completando así su perfección esencial.

La perfección accidental, el bien ser, coincide con la felicidad. El hombre tiene el deber de perseguir esa perfección segunda que, como hemos indicado, complementa la esencial. Sin embargo, Martínez señala que Sto. Tomás identifica la perfección del adulto –en relación a la del niño, que no tiene la madurez para obrar libremente, es decir, determinando sus propios actos después de descubrir el bien- con la virtud y no con la felicidad. En efecto, la condición indigente de la prole se refiere a la necesidad de adquirir hábitos virtuosos. Así, la educación tiene como fin la virtud, siendo la falta de ésta lo que constituye la educabilidad del niño. Por tanto, esta educabilidad tiene su fundamento en la falta de virtud o dominio de sí, en la dificultad del dominio de sí mismo de los que son imperfectos en la virtud. Por eso afirma Millán-Puelles (1989) que “la perfección o plenitud de ser, término de la actividad educativa, no es un punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de partida (p. 64).

Se educa la ausencia de virtud, de modo que lo educable se identifica con la carencia de un hábito perfectivo que es preciso conseguir.

Y si la virtud es lo que se pretende con la educación, la educabilidad sólo podrá darse en aquellas potencias capaces de adquirir tales hábitos perfectivos (...) son aquellas que no están determinadas a realizar un acto concreto, sino a varios (Martínez García, 2002, p. 165).

Teniendo en cuenta los dos niveles de perfección que se dan en el “bien ser” – el que radica en la operación perfecta y el que consiste en la disposición perfecta-, hemos de considerar que los hábitos –virtudes- disponen a las potencias a realizar la operación perfecta en que consiste la felicidad. Dicho de otro modo, la educación de la virtud propende a alcanzar esa operación perfecta en que consiste el ser feliz.

II.1.2. Naturaleza indigente y llamada a la perfección

La educabilidad muestra el carácter inacabado del hombre, el talante de la naturaleza finita que tiene el hombre y de cómo esa finitud es la base de la perfectibilidad humana. Pero esa naturaleza, que precisamente por esa finitud llamaremos indigente, está llamada a la perfección. En efecto, el “inacabamiento” lleva consigo una serie de consecuencias antropológico-educativas importantes. Así, sin él no hay posibilidad de aprendizaje.

Puesto que la biología no le da resuelta la vida al hombre, este último necesita fijar su conducta en una dirección concreta. Para ello necesita también la ayuda de los demás. Sin la educación y el aprendizaje, el hombre no podría dar coherencia y estabilidad a su conducta, con lo cual la vida acabaría convirtiéndose en un agobio continuado: el hombre tendría que ir improvisando *ex nihilo* su conducta -y, por tanto, su propia

realidad- de manera permanente a lo largo de su existencia (Barrio Maestre, 1998, p.127).

Los hábitos, traducidos en un esfuerzo inteligentemente conducido y una práctica constante, hacen que el hombre obtenga facilidad para obrar.

Por otro lado, el hombre puede hacerse cargo de uno mismo y del mundo, lo cual posibilita que cada cual planee el propio futuro. Es verdad que al optar por algo, limitamos nuestro futuro, pero precisamente por eliminar unas posibilidades, realizamos ese futuro de un modo concreto al optar por una de ellas. Así lo corrobora L. Polo (1993):

El hombre es capaz de un crecimiento irrestricto porque es un ser que no se limita a ejercitar acciones, sino que al ejercitarlas, sus capacidades son reforzadas, en una especie de feed-back, para decirlo en términos cibernéticos: cuando la acción está hecha repercute en el principio e incrementa su poder; su capacidad, la acción posible posterior es de más altura (p. 90).

Ese crecimiento, por el aprendizaje, se da en todas las distintas dimensiones del hombre: la intelectual, la afectiva, la social, la moral, etc., y lo hace por una acción recíproca entre la propia regulación personal y la naturaleza, la herencia y el ambiente. En efecto, el aprendizaje parece más bien el resultado de la acción conjunta de una serie de factores naturales y ambientales, que el resultado de la incidencia que tiene cada uno de estos factores por separado. Con todo, en la configuración de la personalidad influyen también los proyectos personales y las elecciones libres que hacemos a lo largo de la vida. El nivel de aprendizaje es muy variable en cada individuo.

En relación con lo anterior, afirma Barrio Maestre (1998) que:

Así, si se advierte con claridad el profundo significado del inacabamiento moral y de la consiguiente necesidad de la libertad moral para que el hombre esté autodisponible con referencia a la realización madurativa de su propio proyecto vital, se pueden extraer una serie de consecuencias pedagógicas de gran calado, todas ellas en relación directa con la necesidad de una educación de la voluntad (p. 129).

Por ese motivo, es preciso ofrecer al educando todo aquello que le ayude en la formación de un criterio moral de actuación. Para ello hace falta enseñarle un uso recto de su libertad sometiendo su comportamiento a normas éticamente legítimas. Es necesario también ofrecerle oportunidades necesarias para que no proceda a la ligera en su actuar, sino que sea consciente de que debe buscar que la guía de sus actuaciones consista en pautas de verdad valiosas.

De la índole social humana se desprende que la educación, en su aspecto cívico y político, debe favorecer el encuentro comunicativo y a la vez la búsqueda de la solidaridad y el bien común.

En cuanto a la educación intelectual, moral, afectiva y física, aspectos como el ansia de plenitud, la responsabilidad, la capacidad de libre decisión, y la interpersonalidad son dimensiones antropológicas que han de ser tenidas muy en cuenta. El desarrollo perfectivo que todo esto genera es permanente, a lo largo de toda la vida, pues el hombre permanece siempre inacabado.

La educación de la sensibilidad se ve facilitada por el gobierno racional de las facultades sensitivas. Esa presencia del conocimiento nos indica un lugar para la educación (pues ésta sólo será posible si intervienen el conocimiento y la voluntad libre). Dada la importancia de la educación de los apetitos, la voluntad y el mundo afectivo, en este mismo trabajo, más adelante, se abordarán esos aspectos.

II.1.3. Posibilidad del hombre de perfeccionarse

En el hombre hay elementos instintivos, pero no son los únicos. En él coexisten los instintos y algunas conductas adquiridas con el aprendizaje. Coexisten también con la libertad, la reflexión, la autodeterminación, la búsqueda de un sentido, la interpersonalidad, el sentido de la corporeidad y de la trascendencia... Como indica Barrio Maestre (1998), en la conducta animal no hay una perspectiva de finalidad, mientras que en el hombre sí la hay. Por tanto, hemos de decir un ~~no~~ "no" al puro dominio (Nietzsche), a la pura libido (Freud), al puro instinto gregario, (Durkheim) como determinantes de nuestras conductas.

Por otra parte, los animales no se hacen cargo de lo que está ocurriendo en ellos mismos o lo que acontece a su alrededor y son incapaces de imaginar modificaciones en su situación vital o en algún elemento de esa situación. Sin embargo, el hombre tiene una capacidad autoperfectiva: se podría decir que vive en un permanente conflicto entre lo que es, lo que puede ser y lo que debe ser. La educabilidad humana tiene su fundamento en esta capacidad y presupone su inacabamiento biológico.

El que el hombre no tenga aseguradas sus respuestas, debido a la complejidad de su sistema neuronal, es lo que confiere un grado inigualable de plasticidad que le permite vivir en cualquier medio, por muy hostil que éste le sea (Escámez Sánchez, 1981, p.15).

Otro elemento a tener en cuenta es que el hombre es un ser de proyectos, está abierto al futuro de un modo indeterminado. Con las decisiones que vayamos tomando se convertirá –ese futuro- en nuestro propio ser. Así pues, somos seres que deciden su propio ser.

En ese proceso interviene la educación. En efecto, se podría afirmar que el signo de la educación es lo perfectivo. Está fundada en lo que el hombre no es, y precisamente ahí radica el sentido de perfección del hombre. La educación no se funda en el ser del hombre aquí y ahora, sino en el ser del hombre mañana. Si el hombre ya fuera en plenitud no tendría deberes, pero como somos libres no todo está hecho aunque nos hagamos a partir de una base que ya está dada.

En efecto, el fin del ser personal es la plenitud de la libertad, de la inteligencia, de la voluntad. Hacia esa plenitud camina a golpes de libertad. Así, la persona es libre porque es dueña de sus actos. Al ser dueña de sus actos, también lo es del desarrollo de su vida y de su destino: elige ambos.

Ahora bien, esto sólo se puede hacer en cierta medida. En efecto, hay algo ya dado en nuestra existencia, empezando por ella misma, en relación a lo cual no nos es dado tener iniciativa, porque es un ~~-dato~~”, un postulado que no nos hemos otorgado, que nos ha sido dado. Por el contrario, sólo a partir de ella, y contando con ella, -se refiere a la naturaleza- podemos ejercer la espontaneidad propia de nuestro ser libre, como ha señalado Millán-Puelles (1967).

En este proceso de apertura, intervienen también la sociabilidad humana y la interpersonalidad, la capacidad de compromiso y de autotrascendencia, especialmente en el acto de la donación amorosa, que es donde se ejerce de manera plena la libertad. El hombre es capaz de empeñarse, de comprometerse con un sentido, y, más aún, con otra persona. El hombre profesa adhesiones y necesita implicarse siempre: sólo de esta forma tiene lugar la plenitud y la autorrealización (Barrio Maestre, 1998).

Es el conocimiento el que me capacita para poder llevar a cabo decisiones libres. Pero, ¿qué es conocer?; no es tener más datos; conocer y amar van juntos. Es preciso unir conocer y amar. Educar en valores es educar en principios, educar en virtudes, en conocer y en amar.

El amor es el para qué de la libertad, porque el amor compromete a la libertad y la colma de todo lo que naturalmente atrae a la voluntad: el bien. La voluntad tiende al bien y la libertad está hecha para el amor; gracias a ella sobre todo, el hombre participa del bien. El hombre desea el amor más que la libertad: la libertad es un medio, el amor es un fin (Díaz González, 1976, pp.497-514).

El amor es la tarea esencial de los seres libres. No es posible amar sin libertad. Ambos, libertad y amor, van unidos. En el amor se alude a la persona y al bien (el sujeto del amor es la persona y el objeto el bien). De esta afirmación se deduce que sólo otra persona podrá corresponder a un amor personal (desde su intimidad). Y también se puede deducir que habrá tantos verdaderos amores como verdaderos bienes para un ser personal; y en consecuencia, habrá jerarquía de amores como hay jerarquía de bienes o valores. Sólo pueden amar las personas, porque es propia de ellas la intimidad; ser suyo, autoposeerse. El amor es afirmativo; es llamar “bueno” a alguien. El amor es a la vez intimidad y apertura. Cuanto más intimidad y más apertura, más capacidad de amar, porque el amor es posesión del bien apetecido.

De cara a la posibilidad humana de perfeccionamiento, es necesario tener en cuenta también el aspecto que se refiere a la corporeidad humana. El espíritu no es una especie de añadido a todo lo vital ni al sentir humano. Todas estas operaciones están integradas en la estructura total, de modo que la corporeidad se halla determinada

esencialmente por el espíritu, manifestándose la colaboración de ambos en todas las actuaciones. El hombre *–es*” cuerpo,

Un cuerpo unido sustancialmente a un alma, a una fuerza «animadora » que, actuando por sí misma, hace que todos los actos y acontecimientos del ser corpóreo constituyan una unidad global (...) La imposibilidad de deslindar la dimensión somática y la espiritual en el hombre se aprecia sobre todo en el lenguaje -también en el lenguaje amoroso-, en las producciones culturales, en el arte, en el trabajo, en el juego, etc. Este rasgo se puede apreciar en todos los ámbitos en los que se refleja la dimensión simbólica del obrar humano (Barrio Maestre, 1998, pp. 119,120).

Hay otro elemento constitutivo del ser humano que nos puede ayudar a comprender la perfectibilidad del hombre. Se trata de su tendencia a trascenderse. El hombre se percibe a sí mismo como limitado, dependiente, contingente y mudable, y busca la inmortalidad.

Quizá este orden de consideraciones –llamémosles trascendentes- se plantean de modo acuciante ante casos como la muerte, en los que el hombre advierte que no todo puede ser caduco, y que ha de enfrentarse a un destino que trasciende a la muerte misma. Toda la realidad humana es un movimiento que sólo se explica por su carácter inacabado, por la falta de plenitud (Barrio Maestre, 1998, p. 121).

Lo anterior nos ayuda a entender que el hombre es perfeccionable y, en consecuencia, se posibilitan la educación y el aprendizaje. Efectivamente, la educación se inscribe en la posibilidad de más; no está en el orden de la inteligencia ni de la voluntad (que son medios), está en el orden de la potencia del ser a ser más: en el orden de la plenitud del ser. No está, por tanto, en el orden de la operación ni de las tendencias, sino en de la perfectibilidad.

La inteligencia y la voluntad son consubstanciales al hombre en el orden de la operación, mientras que la educación lo es en el de la perfectibilidad. Pero al ser ambas, inteligencia y voluntad, tendencias operativas, se requieren para un ser que es por esencia perfectible, y por tanto, configuran la educación, ya que son esenciales para el perfeccionamiento de ese ser. Se requiere también prestar atención a los afectos, aspecto al que Millán-Puelles no dedica un espacio suficiente: sobre ello se dirá algo más tarde.

II.2. Felicidad

Debemos hacer alguna reflexión en torno a lo que se consigue al final de todo ese proceso: la felicidad. El contenido de nuestros deberes tiene su fundamento en la realidad de lo que somos y esto trae consecuencias. En efecto, si la conducta es moralmente recta cuando en ella se da una conformidad con la realidad específica de nuestro ser, la felicidad no puede entenderse aquí sino como la apropiada a la naturaleza racional del ser humano.

Por otro lado, hemos de considerar que en la definición de educación que Millán-Puelles toma de Sto. Tomás y va desglosando, aparece como finalidad de dicha educación llegar al estado perfecto de hombre en cuanto hombre, es decir, el estado de virtud. Estado perfecto que coincide con el fin último del hombre, puesto que se consigue al final de la tarea educativo – perfectiva. Ese fin, por ser último,

Es deseado única y solamente por su propio valor y que, por ende, no se subordina a ningún otro. A ese bien se le da el nombre de fin último para distinguirlo de los bienes que, por ser deseados como medios, no pueden considerarse como fines nada más que en un sentido relativo y de un modo provisional. E igualmente se le llama bien supremo

en razón de la mutua equivalencia de los términos bien y fin. (Todo bien es un fin posible y todo fin es un bien, ya real, ya aparente) (Millán-Puelles, 1984, p. 323).

Ahora bien, ¿qué relación se da entre ese estado perfecto, coincidente con la virtud y con el fin último, y la felicidad?

La perfección del hombre se refiere a la felicidad. Por ello, es perfección última de un individuo y debe ser alcanzada de manera absoluta por uno mismo. Sólo admite ayuda externa para conseguir los hábitos que preparan la operación. Aquí aparece una implicación de suma importancia para la educación, pues de lo anterior se puede deducir que la felicidad no es el fin de ella -la educación-, pues ésta actividad busca hábitos y no busca la operación con la que el hombre alcanza la felicidad. En efecto, la educación busca los hábitos -las virtudes- con los que el hombre está preparado para obrar bien (es decir, para la operación que le da la felicidad).

La felicidad es presentada por Sto. Tomás como el objeto de una inclinación natural del hombre, inclinación que no es algo completamente definido de antemano, sino algo ante lo que podemos reaccionar por el uso del entendimiento y de la libertad. Por tanto, la felicidad es elegida indirectamente al elegir libremente los medios que conducen a la satisfacción de esa inclinación, medios que busca la educación.

El hombre, por tanto, llega al estado perfecto cuando consigue la virtud que le prepara para toda obra buena. Y a eso le dispone la educación, la cual, —a quedará así identificada sólo con el arduo y disciplinado ejercicio formativo, sino que el crecimiento virtuoso del educando irá progresivamente aumentando su grado de felicidad” (Martínez García, 2002, p. 344).

Psicológicamente hablando, el fin último del hombre es el bien que éste busca; y aunque en esto hay mucha variedad, todas las metas de la conducta libre humana

coinciden en mostrarse como un bien para quien se las propone. Así, para que algo sea un objetivo de una actividad deliberada, sólo necesita parecer algo bueno (aunque no lo sea), siendo así que lo que el hombre persigue en sus actos libres siempre es el bien. En un sentido progresivo, lo que el hombre no puede dejar de querer es el bien absoluto: “a ese bien enteramente saciativo de la potencia humana de querer se le da el nombre de felicidad” (Millán-Puelles, 1984, p. 324).

Millán-Puelles (1984) destaca las descripciones de felicidad que dan Aristóteles, Boecio y Santo Tomás, adhiriéndose a ellas, pues a ese supremo bien que es la felicidad, lo concibe Aristóteles como el bien supremo del hombre, algo en lo que se da un supremo gozo. Boecio la describe como el estado perfecto por congregarse en él todos los bienes. Santo Tomás, por su parte, hace suyas ambas definiciones, si bien señala de modo expreso que no se describe concretamente en qué debe ponerse la felicidad sino que se representa de un modo abstracto. También cita a Kant, culpándolo de un uso ambiguo del término felicidad (a veces utilizado en el sentido de satisfacción de todas nuestras tendencias o como algo que sólo tiene elementos que se derivan de la experiencia), siendo un ideal de la imaginación y no de la razón –de modo que este concepto de la felicidad como un bien solamente empírico neutraliza el sentido que el filósofo de Königsberg le da en otros textos en que acepta que existe en el hombre la tendencia hacia un fin último, siendo éste la felicidad.

Millán-Puelles (1984) expresa, en un texto amplio pero que a mi juicio es sintético, la relación de la felicidad con el comportamiento humano:

Si un hombre no consigue ser feliz, no es porque Dios no quiera que lo sea, sino porque quiere que lo sea mediante un comportamiento que supone la libertad natural del ser humano y el buen uso de este poder. No cabe que Dios no quiera que el hombre logre la

felicidad, pero cabe que quiera que el hombre llegue a alcanzarla haciendo uso de su libre arbitrio en un modo de comportarse por virtud del cual se la merezca. Ello no se opone, en forma alguna, a la Bondad de Dios, (...) el bien moral puede exigir, para ser conseguido, la renuncia a otros bienes y, en ocasiones, la superación de graves dificultades, pero también es verdad que los esfuerzos necesarios para ello ennoblecen a quien los hace y que la intención de realizarlos es ya una forma de esa libertad moral que constituye el señorío de sí mismo (p. 327).

Así pues, la felicidad tiene mucho que ver con la libertad moral, con el señorío de sí mismo, con un comportamiento libre adecuado –es decir, un buen uso de la libertad-.

Del mismo modo como desde el punto de vista psicológico la felicidad – el fin último- es el bien que busca el hombre en su actuar libre, desde el ético se refiere al objetivo que el hombre debe tener en ese actuar deliberado.

La necesidad de ese fin último no es de tipo ontológico, ni tampoco de carácter psicológico, sino la propia del objeto de un deber, y ello de tal manera, que el deber que a ese objeto se refiere no puede quedar subordinado a ninguna otra obligación, sino que ha de ser, por el contrario, la obligación primordial, el primero de todos los deberes (Millán-Puelles, 1984, p. 327).

Ahora bien, ¿cómo puede ser un deber algo que, como hemos afirmado anteriormente, se quiere necesariamente y en lo que, por tanto, no interviene la libertad humana? En la respuesta a esta pregunta encontramos la consideración de que lo que se quiere necesariamente es el último fin –la felicidad-, pero considerado abstractamente, mientras que lo que constituye un deber –y, por tanto, implica la libertad- es buscar el bien concreto en que debe ponerse la felicidad. Millán-Puelles

(1984) argumenta en este sentido de modo que responde a la idea de Kant de que aquello en lo que se pone la felicidad depende del sentimiento que cada uno tiene de lo agradable y lo desagradable.

En efecto, en esa afirmación hay referencia a los estados de ánimo (a los que también Aristóteles se refería como influyentes en el fin que se perseguirá por un sujeto concreto), los cuales tienen su raíz en las pasiones del apetito sensible; sin embargo, la voluntad puede resistir esas pasiones: por eso, es también Aristóteles (2010) quien arguye que las virtudes y los vicios son adquiridos libremente por el hombre. Si además se tiene en cuenta que Kant considera la felicidad, como se ha dicho anteriormente, como algo que entra en el único terreno de lo sensible, se comprende la afirmación anterior de este autor.

Millán-Puelles (1994) apunta algunas contradicciones internas del pensamiento kantiano sobre la tendencia a la felicidad. Dichas contradicciones son dos: una la que se produce al afirmar, por un lado, que es un deber asegurar la propia felicidad, y, por otro, que no tenemos el deber de ser felices. Kant se opondría a sí mismo al afirmar la felicidad como objeto de una tendencia natural y a la vez como objeto de un deber. La otra contradicción la presenta Millán-Puelles (1994) como ~~“más grave”~~. Por un lado niega que lo inevitable y espontáneamente deseado pueda ser objeto del deber, y por otro afirma que la ley moral nos impone el deber de procurarnos la felicidad (el supremo bien que en el mundo es posible mediante la libertad (...)) Es la felicidad el supremo bien físico posible en el mundo y que, en la medida de lo posible, ha de ser procurado como último fin). ¿Cómo podría la ley moral obligarnos a perseguir un fin que ya deseamos espontáneamente de una manera inevitable? En efecto, lo que ya es un fin de un modo natural, no puede constituirse como un fin por la ley moral (lo que

sí puede corresponderle a la ley moral es poner los medios con los que se llegue a ese fin, pero sólo si dichos medios no están ya dados estrictamente por una ley natural).

Más allá de estas contradicciones, Millán-Puelles (1994) señala que ~~el~~ defecto más grave del pensamiento de Kant acerca de la felicidad radica en la exigencia de que la inclinación natural humana a la felicidad no debe ejercer ningún influjo en la motivación de una conducta moralmente recta” (p. 261).

Este postulado convierte su ética en una doctrina utópica por impracticable. Son tres las razones que demuestran la inoperancia de esta teoría kantiana: la primera se refiere a que es imposible querer cumplir un deber si el cumplirlo no aparece en modo alguno como un bien para la subjetividad correspondiente; la segunda aduce que la tendencia al bien en tanto que bien es, por necesidad, tendencia al bien irrestricto, de modo que toda volición libre lo es de un bien limitado; finalmente la tercera alude a que la felicidad humana es el objeto de una tendencia al bien perfecto que corresponde al hombre en tanto que éste, además de tener una naturaleza sensitiva, posee también una naturaleza intelectual.

Y no sólo critica Millán-Puelles el ~~formalismo~~ “ético” de Kant, sino que lo compara (1994) con la ~~ética~~ “material de los valores” de Max Scheler, diciendo que están en la misma línea de negar toda implicación eudemonística en la ética.

En la volición del cumplimiento del deber es necesario que lo querido se presente como un bien para quien lo quiere (y eso no significa que sea egoísta esa volición, tal como hemos explicado siguiendo a Millán-Puelles más arriba). El obrar por deber es imposible sin la volición libre de esa conducta, y, en consecuencia, sin que ese modo de obrar aparezca ante el sujeto como algo que es un bien para él. Ese

bien que es un fin no es, sin embargo, el fin último de la conducta humana. El bien moral es un bien parcial, el más eminente de los bienes parciales. La felicidad es el estado en que se encuentra quien posee el bien perfecto. Millán-Puelles (1994) señala que:

La inclinación de la voluntad hacia el bien irrestricto se halla implícita en todas nuestras voliciones libres de bienes limitados o parciales, entre las cuales se encuentra la de la práctica del deber por el deber (...) La volición del cumplimiento del deber no puede ser ejercida sin el influjo implícito de la natural tendencia humana al bien completo, cuya posesión es la felicidad (p. 263).

Por tanto, este autor (1984) afirma que se puede preguntar por el deber de buscar el último fin de la actividad del ser humano. Y esa pregunta es por el bien concreto que merece ser deseado por el hombre sin ninguna restricción:

El modo en el que ese bien merece ser deseado es objetivo, pues no se trata de que el hecho de quererlo se esté dando en virtud de algún sentimiento y en una determinada situación. Merecer ser deseado es algo que pertenece, de una manera objetiva, a un bien real, con una completa independencia de que exista un sujeto que efectivamente lo desee. Aunque de facto ningún hombre lo apeteciera, ese bien seguiría siendo algo que merece, de suyo, ser querido (p. 330).

Millán-Puelles se opone al subjetivismo del valor, así como lo han hecho también otros muchos pensadores desde Sócrates, Platón y Aristóteles, hasta otros más actuales en el tiempo, tales como Brentano, Ehrenfels, Meinong, Scheler, Hartman y D. von Hildebrand. Todos ellos distinguen entre el ser objeto de un deseo y el merecer serlo, pues ahí está la clave para oponerse a ese subjetivismo.

Con todo, hay que tener en cuenta que esa orientación de la voluntad humana al bien en tanto que bien es inseparable de la tendencia al placer. Placer que se da en la posesión, en toda la extensión de este término, del bien amado. En la filosofía moral prácticamente realista la inclinación al placer entra de lleno en la motivación de una conducta éticamente recta. En este sentido, Millán-Puelles (1994) aduce en contra de Kant que frente a su claridad intelectual para entender el deber como imperativo categórico, hay un defecto, y es el uso intercambiado e incluso sinonímico, de placer y felicidad.

El cumplimiento del deber produce una satisfacción peculiar que no puede conseguirse de otro modo. A lo largo de la historia han sido varios los autores que han ido analizando el significado de ese gozo conseguido. Para el estoicismo el placer era considerado como la consecuencia intrínsecamente resultante del buen éxito de la aspiración que concuerda con nuestro ser natural, y no ha de ser mirada como un fin. Los epicúreos, a su vez, lo consideraban como principio y fin de la vida dichosa, aunque rechazaban los placeres bestiales y también los que dan lugar a alguna penosa consecuencia corporal o anímica. Pensaban ellos que para que algo sea bueno es necesario que de ello se siga algún placer, de modo que sin él no sería elegible. Aristóteles, sin embargo, impugna la tesis de que el placer es bueno de suyo y elegible de una manera general; el estagirita mantiene que se puede dar una elección que no esté motivada por ningún placer, aunque de lo elegido se derive alguno. Por ello critica Millán-Puelles a Scheler cuando, bajo el influjo de Kant, equipara el eudemonismo de Aristóteles con el hedonismo de Aristipo afirmando que ambos propugnan que se hagan las cosas exclusivamente por el placer que proporcionan-.

Pero hay un placer que es inseparable del motivo por el cual el deber se cumple. Sin él la práctica del deber sería imposible. En efecto, no se puede querer cumplir el deber si el llevarlo a la práctica no conlleva una previa complacencia. Esa satisfacción precedente –que no es el motivo- es una condición necesaria –aunque no suficiente- de que el deber se cumpla. Esa complacencia es necesaria primero en calidad de concomitante para que el motivo sea eficaz, y también en calidad de antecedente para el gozo derivado del cumplimiento de ese deber.

Así resume Millán-Puelles (1994) estas ideas:

Esa tendencia humana al placer no puede dejar de estar presente en la génesis del cumplimiento de la ley moral, porque el motivo de la práctica de esta ley está ligado a una peculiar complacencia irreductible a la que se deriva de haber cumplido el deber. Y lejos de oponerse a la pureza o rectitud moral de la intención, es la complacencia antecedente un inequívoco signo de esa misma pureza o rectitud (p. 274).

Y lo hace contradiciendo lo que Kant defiende acerca de que:

Un secreto impulso del egoísmo, en vez del deber, pudiera ser la verdadera causa determinante de la voluntad de poner en práctica las acciones exteriormente conformes con las exigencias morales. Una voluntad determinada por un impulso secreto no actuaría libremente y, por lo tanto, no entraría en relación con un motivo –el cual sólo es posible en cuanto objeto de conocimiento-, ni permitiría una complacencia que en cuanto tal no puede ser inconsciente (como lo exigiría el estar ligada no a un genuino motivo, sino a un impulso encubierto” (Millán-Puelles, 1994, p.274).

Por tanto, es garantía de la nobleza moral de un sujeto el que éste se complazca en la honestidad de las acciones antes de realizarlas.

Por otra parte, el bien, para ser el fin último de la conducta humana libre, además de ser objetivo, debe merecer ser querido de una manera incondicionada. Millán-Puelles (1984) señala que:

Lo único que merece ser querido de una manera incondicionada es la Bondad Absoluta, el Infinito Bien: en una palabra, Dios. No es que los demás bienes no merezcan ser deseados, sino que no lo merecen de una manera absoluta, por no ser absoluto su valor (p. 331).

Claro es que cualquiera puede desear como fin último un bien que no tenga valor absoluto, pero no dejaría por eso de estar en un error.

A lo largo de la historia del pensamiento filosófico se han dado interpretaciones que consideran algún bien limitado como bien concreto que el hombre debe buscar como fin último, y otras que basan ese bien en sólo Dios. Entre las que están en la primera opción encontramos al Epicureísmo (que cifra el fin último en el placer, ya sea el que no admite limitación de ningún tipo en éste, o el que prefiere los placeres espirituales como la amistad) y al Estoicismo (que sustituye el ideal del placer por el de la virtud y el dominio de las propias pasiones, proponiendo una vida en conformidad con la naturaleza –es decir, según el propio ser racional-). Ambos han inspirado a otras corrientes. Así, a la escuela epicúrea la siguen Bentham, Stuart Mill, Spencer. En la estoica se inspira, entre otros, Boecio, y también una línea que parte del Renacimiento y va desde Lipsius hasta Kant. Este último, en su doctrina ética, es estoico en su raíz, pues afirma que la virtud exige primordialmente el señorío sobre las propias pasiones, de modo que la virtud hace merecer, a quien la tiene, la felicidad (Millán-Puelles, 1984).

En cuanto a las corrientes que basan el fin último en Dios, Millán-Puelles (1984) señala que sólo hay diferencias de matices: se discute si la felicidad del hombre consiste en conocer a Dios o en gozarlo. Entre los que consideran que prima el conocimiento están san Agustín de Hipona y santo Tomás de Aquino. El primero considera que la felicidad consiste en una sabiduría y no sólo en un gozo. Santo Tomás, por su parte, sostiene que el conseguir el bien supremo consiste en conocerlo dándose el gozo como consecuencia de ese conocimiento –la esencia de la felicidad está en un acto del entendimiento, mientras que pertenece, en cambio, a la voluntad, el deleite que le subsigue-. Hay también otros pensadores que se inclinan más bien hacia la postura que defiende el goce de Dios como la esencia de la felicidad. Así, Duns Scoto basa esta tesis en la afirmación –que ya tenía S. Buenaventura- de la prioridad de la voluntad por encima del entendimiento. Millán-Puelles indica que también Malebranche piensa que el hombre es feliz conociendo y amando a Dios (aunque de aquí no se deduce que el conocer a Dios sea la esencia de la felicidad).

A esa pugna entre el conocimiento y el amor para tener el primer puesto en el acercamiento a Dios – y generalizando, a cualquier otra realidad- podríamos oponerle la razón que dan Tomás Melendo y Lourdes Millán-Puelles (1997) al afirmar que:

El afán de saber con amor a lo que se conoce constituye un paso decisivo hacia el trascendimiento del puro intelecto desencarnado y yermo, y para la realización de una tarea hondamente personal (...) El “~~amor~~ intelectual” se configura como una conjunción compacta de las facultades intelectual y volitiva. Se conoce amando y se ama conociendo (p. 75).

La felicidad,

no es lo que en la actualidad se designa comúnmente con este vocablo, que es la felicidad-dicha. El estar bien en la propia piel (...) La dicha sería, por tanto, una derivación, una secuela gozosa, y no una meta que se pudiera conquistar buscándola de forma expresa (p. 77).

El gozo que se da en la felicidad es el resultado de una operación –o conjunto de operaciones- que nos llevan a la perfección. Ese gozo es algo así como el efecto expansivo que produce la perfección -una vida lograda de Aristóteles-, en nuestro ser. Así, los momentos recorridos en esta especie de camino serían: ser, operación adecuada, perfección (= felicidad), dicha o gozo. Por tanto, si la dicha es sólo un resultado derivado de la felicidad – perfección, buscar la dicha directamente es condenarse a no encontrarla. –Cuando me procuro de forma inmediata y expresa la felicidad- satisfacción, en cualquiera de sus modalidades-, me alejo de la felicidad– perfección y ya no puedo obtener derivadamente, que es la única forma de lograrla, la dicha” (Melendo y Millán-Puelles, 1997, p.77).

Ahora bien, ¿cuánto más puede avanzar la filosofía en el aspecto de la felicidad sobrenatural? Nada más. En efecto, se le sale de las manos. Ella no puede pronunciarse acerca de la felicidad que sobrepasa las limitaciones de nuestra naturaleza (aunque esto no quiere decir que la filosofía, por ello, tenga argumentos para declararla imposible: simplemente, no puede llegar a ella). Así lo afirma Millán-Puelles (1984) apoyándose en Sto. Tomás:

En ese conocimiento relativo, la causa es conocida solamente de una manera analógica, y las noticias de carácter analógico (las únicas que de Dios puede el hombre tener haciendo razonamientos sobre unos datos sensibles) son inferiores a la visión directa de la esencia divina (p. 335).

III. La libre afirmación de nuestro ser

III.1. Realismo ético: relación entre el ser natural del hombre y su obrar libre. Distinción entre realismo en sentido teórico y en sentido práctico

Todo lo anterior es afirmar que el hombre puede perfeccionarse. Ahora bien, si esto es así, si el ser humano ya es pero puede llegar a ser más, podríamos atestiguar que puede ~~afirmar~~ su propio ser. Sin embargo, deberíamos preguntarnos cómo lo haría.

Sólo de un modo libre puede el hombre afirmar su propio ser. Esto es lo que Millán-Puelles defiende en su obra al hablar de la libre afirmación de nuestro ser.

En esta libre afirmación del propio ser humano se fundamenta la ética realista. Pero afirmación tan tajante debe ser justificada. Dada la importancia que esta ética tiene para afirmar libremente el ser que somos, nos vamos a detener abundantemente en su explicación, siguiendo a Millán Puelles.

Este autor lo hace a través de un camino en el cual parte de la experiencia moral para llegar posteriormente a la explicación filosófica. Muestra cómo se debe partir –encontrando aquí reminiscencias de su acercamiento a la fenomenología de Husserl- del hecho humano concreto de la experiencia moral. Estamos, en una primera mirada, ante la ética prefilosófica, simplemente natural, que no es otra cosa que el conocimiento moral espontáneo. Este conocimiento permitirá que la reflexión filosófica pueda deducir fenómenos que no están en el plano experiencial, pero a los que no sería posible llegar sin ese primer acercamiento a lo experiencial.

La ética no es una excepción con respecto a todo pensar filosófico o a cualquier otro saber. Debe tener su punto de partida en alguna actividad cognoscitiva que no sea

filosófica, es decir, espontánea o prerreflexiva. Esta vida moral previa es supuesta por la ética como estudio filosófico de la vida moral; de ahí que Millán-Puelles (1994) afirme que todo pensar filosófico es una operación refleja, de segundo nivel.

Para él, la moral de los filósofos es una continuación de la moral común, ya que la reflexión filosófica, en el ámbito del realismo filosófico, es una reflexión sobre lo dado en la experiencia moral. Lo que la moral filosófica añade a este conocimiento ético espontáneo son las nociones de principios morales primordiales y los datos que la experiencia de la conducta humana suministra.

El conocimiento ético espontáneo tiene cierta complejidad. Por eso, Millán-Puelles (1994) hace tres observaciones que nos permiten acercarnos a lo que se entiende por ello. La primera es que, como condición de posibilidad de la ética filosófica, no se tiene que dar una correspondencia exacta entre las intelecciones de carácter no filosófico y los conceptos integrados en esa ética. El pensamiento puede introducir conceptos –los cuales darán lugar a juicios y raciocinios– que no tienen lugar en la actitud mental prefilosófica. Sin embargo, esos conceptos son indispensables en el momento de explicar los conocimientos precientíficos que le sirven como punto de partida.

La segunda observación se refiere al modo por el q se obtienen las nociones que se añaden al conocimiento ético espontáneo. Es a través de razonamientos que tienen un doble fundamento. Por una parte, se basan en los principios morales primordiales que ya están presentes en el conocimiento ético espontáneo. Por otra, lo hacen en los datos o materiales de índole general que suministra la experiencia de la conducta humana.

En un tercer momento, Millán-Puelles hace referencia a que no todo cuanto pertenece al nivel moral prefilosófico -como son sentimientos, inclinaciones, voliciones, etc.-, ha de ser de carácter propiamente intelectual, o al menos, cognoscitivo en la más amplia acepción. En nuestro comportamiento quedan aprehendidos de una manera espontánea, suficiente para constituirse en puntos de partida de posteriores desarrollos. Esto no quiere decir que los sentimientos no intervengan en la experiencia moral mucho más que las reflexiones que se hacen sobre ellos, sino que ningún sentimiento puede surgir por sí mismo sin implicar un conocimiento previo o simultáneo.

Así, unos hombres que estuvieran carentes por completo de todo conocimiento moral no podrían calificarse moralmente, porque no se podrían tener por humanos. La experiencia moral, por tanto, es humanamente natural, radicalmente humana, aunque admite gran variedad de perfección y de desarrollo.

¿Qué aporta la experiencia moral a la ética filosófica?:

La ética filosófica ya tiene su propia materia (no es que la saque de la experiencia moral).

Los fundamentos de la experiencia moral son intuitivos. Se captan de una manera inmediata. Es el caso de los primeros principios del saber, que el entendimiento capta sin necesidad ni posibilidad de demostración, por pura y simple intuición intelectual. En la experiencia moral también se dan razonamientos sencillos que se llevan a cabo con gran espontaneidad. El hombre común aplica a ellos principios semejantes a los que utiliza como cuando en el razonamiento teórico esgrime el principio de no-contradicción. Están al alcance de cualquier hombre y en su

parte mayor y más fundamental o radical, se trata de valores inmediatamente aprehendidos en vivencias dotadas de una impregnación sentimental más o menos intensa (Millán-Puelles, 1994). Pero esas vivencias no son puramente sentimentales. Todo hombre es capaz de hacerse cargo de la diferencia existente entre un valor y el sentimiento respectivo.

Por tanto, el conocimiento moral experiencial es común al filósofo y al hombre común. Y lo es tanto en los conocimientos como en el modo de captarlos: la intuición intelectual. Así, la experiencia moral aporta a la ética filosófica tanto la materia de reflexión cuanto los primeros principios sobre los que construye sus argumentaciones. Es verdad que los primeros principios (contradicción, identidad, tercio excluso,...) son utilizados por el hombre de la calle con regularidad, aunque son considerados por el filósofo en abstracto, en general. En el uso vulgar, el pensamiento prefilosófico es de índole práctica; la experiencia moral no es sólo vivida y ejercida por el hombre común, sino también pensada, aunque no metódicamente. De este modo, los razonamientos que se hacen y los juicios que se siguen desembocan en acciones. Es decir, las conclusiones de los razonamientos estrictamente prácticos son imperativos que no sólo son formulados, sino que son inmediatamente obedecidos.

En todos los casos de razonamiento moral hay una conclusión imperativa, mientras que en los razonamientos cuyas conclusiones consisten en dictámenes de la conciencia moral, dichas conclusiones no son imperativas sino indicativas. Muchos razonamientos morales del hombre común acaban en dictámenes de la conciencia moral y por tanto, –son juicios de valor que califican moralmente esos casos en su singularidad, pero no sentimientos (aunque de ellos pueden y suelen ir acompañados), por derivar formalmente del uso de la razón” (Millán-Puelles, 1994, p. 116).

¿Qué aporta la ética a la experiencia moral? De las reflexiones ocasionales del hombre común sobre la experiencia moral se pasa a la filosofía moral. Por la extrañeza producida por los hechos vividos en la experiencia moral, y reflexionados de una manera ocasional por el hombre común, surge la filosofía moral o ética filosófica.

Ahora bien, ¿qué es esta ética filosófica? Es una teoría que explica los hechos de la experiencia moral dando cuenta de ellos de un modo metódico y sistemático. Se intentan fundamentar unas normas morales a partir de los juicios que ya encuentra en la experiencia moral. Se reflexiona sobre dicha experiencia para ver cómo deben comportarse los hombres, preguntando si es o no recta una manera de obrar.

Millán-Puelles (1994) señala que son tres las funciones que resumen el cometido propio de la ética filosófica: el esclarecimiento, la justificación y la sistematización.

En un primer momento es preciso esclarecer los conceptos fundamentales que intervienen, ya que éstos hacen posibles los razonamientos éticos del hombre común. Algunos son específicos de la experiencia moral y otros, sin serlo, tienen una relevancia importante en esa misma experiencia. Así, entre estos últimos destacan: la libertad, el fin, la felicidad y las pasiones humanas.

Teniendo en cuenta la importancia que a mi juicio tienen algunos de ellos en la educación de la libertad y la plenitud humana, me referiré sólo a éstos indicando lo que Millán-Puelles aduce al respecto. En primer lugar se refiere a la moralidad para afirmar que la ética filosófica nos permite comprender que se trata de la bondad y la maldad atribuibles al hombre en cuanto hombre; es decir, que es moralmente buena la conducta del hombre que se comporta humanamente bien, y, a la inversa, que es

moralmente mala la del que se comporta humanamente mal. Las implicaciones de la bondad o maldad morales son las que estudia la teoría filosófica. El análisis, por tanto, va orientado a mostrar el nexo profundo entre la moralidad y la perfección del hombre en tanto que hombre.

Y es alrededor de esa idea central de la moralidad en torno a la cual giran los demás conceptos específicos citados anteriormente. La noción de leyes morales está en la mente del hombre común como la de aquellas leyes que, con un carácter absoluto, han de seguirse en la práctica. A esto le añade la reflexión filosófica el que hace patente su racionalidad y también el hecho de que están orientadas al bien común.

La noción de conciencia es entendida en la experiencia moral como la voz de la ley moral. La reflexión filosófica hace entender que es algo estrictamente personal, de modo que no existe la posibilidad de cambiar un yo por otro yo. Por ella se aplica el conocimiento moral a una acción concreta.

El deber – obligación éticamente entendida-, aunque aparece en la mente del hombre común, recibe del esclarecimiento filosófico el análisis descriptivo de esa obligatoriedad moral; una obligatoriedad que aparece como paradójica porque se muestra a la vez como libertad y como obligación. Ya hemos indicado algo al respecto anteriormente (en el apartado II.2. referente a la felicidad) y volveremos sobre ello más adelante, al hablar de la cuestión del ser y del deber.

Al tratar de las virtudes morales Millán-Puelles (1994) indica que la noción que se suele tener de ellas en la ética espontánea pone obstáculos al análisis filosófico. En efecto, al definir las virtudes morales como disposiciones subjetivas que inclinan a la conducta recta, se introduce cierta vaguedad con el concepto de ~~disposiciones~~

subjetivas”. La aportación de la ética filosófica ha debido determinar esa disposición subjetiva definiéndola como un hábito electivo. La ética filosófica realiza también el aporte de fijar el sentido exacto de lo que quiere decir que la virtud es un término medio entre dos extremos. Se refiere a un término medio en el sentido aristotélico, considerando que se trata de dos extremos ~~“viciosos”~~, no de dos extremos en sentido cuantitativo, como se suele entender.

El aporte de esta ética no sólo es en los conceptos, sino también en los juicios de valor y en los imperativos que de ellos resultan. Por ser precisamente juicios de valor (es decir, juicios que afirman que tal cosa es buena o mala, o es mejor o peor) deben ser verdaderos o falsos, y si son verdaderos su validez se puede demostrar, bien directamente o bien por medio de una demostración. Estos juicios de valor no incluyen ningún mandato. De los juicios de valor positivos provienen las prescripciones deontológicas (es decir, las que son prescripciones de una manera inmediata) y/o imperativas (las que son prescripciones formales). El fundamento de la prescripción positiva es la bondad de lo prescrito; y el de la negativa, la maldad de lo mandado. Así, el fundamento ontológico del supremo principio práctico (~~“~~haz el bien y evita el mal”) está en el valor mismo de ese algo que se exige hacer u omitir. En el valor de lo prescrito está el fundamento del mandato. De ahí que todo deber ser se fundamenta en valores y no al revés: los valores no se fundamentan en el deber ser. De este modo, lógicamente, todo lo que se ha de hacer u omitir libremente es positiva o negativamente valioso. Afirma Millán-Puelles (1994) que:

Todas las prescripciones, tanto las que lo son formalmente, o sea, los imperativos, cuanto las que lo son de una manera virtual e inmediata, a saber, las proposiciones deontológicas, se fundamentan lógicamente, si son válidas, en juicios de valor que son

verdaderos, con la sola excepción del supremo principio práctico, el cual no es lógicamente fundable en razón de su inmediata evidencia, idéntica, en cuanto tal, a la del supremo principio teórico o principio de contradicción (p.143).

La ética filosófica sólo aporta al supremo principio práctico recién citado una conciencia refleja que hace posible el conocimiento explícito de la imposibilidad y de la no necesidad de demostrarlo. Pero Millán-Puelles se pregunta qué ocurre con la posibilidad de que esa ética le aporte algo a la ética prefilosófica o espontánea en lo que se refiere a los demás principios. Existe una serie de prescripciones que sin ser ese supremo principio práctico no requieren, como él, ninguna demostración, y en el orden práctico son descubiertos como evidentes por el hombre común. Se trata de prescripciones donde lo bueno y lo malo son determinaciones del principio supremo. Entre esas prescripciones generales pero no del todo abstractas están los preceptos de la ley natural. Estos preceptos se fundamentan en el principio práctico supremo. Este principio es siempre la premisa mayor de la cual se desprende una premisa menor, la cual es un juicio de valor diferente en cada caso aunque siempre evidente.

La aplicación práctica de lo anterior es de una extraordinaria importancia, ya que estos preceptos pueden borrarse en los individuos si la razón, por las pasiones, queda impedida de aplicar lo general a lo particular. En efecto, la evidencia inmediata de estos juicios es para todos los hombres cuando son formulados *in universali*, de modo que no lo es para quien está inclinado por la pasión contraria. El hombre común sabe distinguir entre valoraciones hechas bajo el efecto de una pasión y las que no están bajo ese influjo. En teoría se sabe muy bien la verdad de la valoración, pero en la práctica se puede no seguirla sino realizar lo contrario.

Como colofón, hemos de decir que tanto los preceptos de la moral espontánea como los de la ética filosófica son imperativos universales abstractos que no rigen de una manera inmediata nuestro comportamiento concreto en cada situación. Esos imperativos universales no son ninguno de los imperativos singulares, dictados por la prudencia, que determinan la efectiva aplicación del imperativo universal en cada caso particular.

Esclarecimiento, justificación y sistematización son, por tanto, las funciones que resumen el contenido de la ética filosófica y de las cuales hemos dado unas pinceladas hasta este momento. A continuación proseguimos con el desarrollo de la explicación del aspecto que señala que se trata de una ética realista en sus dos vertientes teórica y práctica.

Es ética filosófica en sentido teórico porque la naturaleza y la libertad del ser humano, tenidas en cuenta de modo complementario, son condiciones de posibilidad de la libre afirmación de nuestro ser en cuanto a lo teórico. Cuando Millán-Puelles afirma la importancia de ambas –naturaleza y libertad- en la afirmación de nuestro ser, muestra que si en cuanto seres que eligen no tuviésemos ninguna naturaleza, no tendría ninguna consistencia hablar de una libre afirmación de nuestro ser, porque no habría tal ser que afirmar. De ahí que, para ello, sea necesario que nuestro ser lo sea independientemente de todas las determinaciones adquiridas en el uso de la libertad de albedrío. Pero, por otra parte, sería igualmente imposible poder hablar de la libre afirmación de nuestro ser si no se diese la realidad cierta del libre albedrío en el hombre.

Esta postura es de una ética realista que se enfrenta a la idealista, tal como se ve en el comentario que hace Modesto Santos (1994) a estas ideas de Millán-Puelles:

Frente a la disyunción que entre este par de conceptos mantiene la filosofía moral de inspiración empirista e idealista y desde la que se abre un abismo lógicamente insalvable entre el ser natural del hombre y el ser moral de sus acciones libres, Millán-Puelles sostiene una síntesis entre ambos conceptos. Ser y deber, lejos de oponerse entre sí, se reclaman. La condición moral de nuestro obrar será entendida como la síntesis de naturaleza y libertad: libre posesión del ser que por naturaleza somos (p. 852).

Así pues, es realista en sentido teórico la ética que considera que la realidad de lo que somos es el fundamento de nuestros deberes –conllevando acciones libres que concuerden con la realidad de nuestro ser-. En el yo humano se reconoce una naturaleza que el hombre no se ha dado a sí mismo. Esa realidad es el fundamento general e inmediato de nuestros deberes, pero no el único. Esto es así porque mientras el fundamento completo de los deberes de toda persona humana es nuestro ser natural,

el fundamento completo del contenido de los deberes especiales o particulares consta de dos ingredientes: por una parte, nuestro ser natural y, por otra parte, el factor determinativo o restrictivo, propio de cada caso, y en virtud del cual estos deberes son efectivamente, no de un modo hipotético a su vez, deberes particulares o especiales (Millán-Puelles, 1994, pp.42, 43), interviniendo para ello la prudencia.

El término realismo se refiere a lo real en tanto que independiente de la actividad mental del yo humano. Nuestra naturaleza es independiente de las intenciones subjetivas de cada yo humano concreto. Si no fuera así, si no existiera la verdad sobre el hombre o esta verdad no se pudiera conocer, ¿en base a qué construir?, ¿hacia dónde?, ¿con qué criterio? Por ello, el contenido de nuestros deberes se fundamenta en la realidad de lo que somos, independientemente de nuestro hacer y nuestro querer.

Millán-Puelles alude a algunos filósofos que piensan de un modo similar al suyo en el ámbito de la ética, siendo partidarios de un realismo ético que busca en esa fundamentación dada –la naturaleza- la determinación del contenido del deber. Así, cita a Maritain, el cual afirma que la ética realista está fundada en realidades extramentales, (entendiendo por extramental todo lo que no puede ser considerado un mero objeto de la actividad de la mente). De modo similar concuerda, entre otros, con Rhonheimer, quien acepta que la naturaleza humana es fundamento de la moral.

Con todo, se ha de tener en cuenta que aunque el contenido de los propios deberes tiene su fundamento en la realidad de nuestro ser, esto no quiere decir que para conocerlos, debamos deducir esos deberes de dicha realidad. Para conocer esos deberes no hace falta que los pensemos como fundados en nuestro ser natural; ese conocimiento lo adquirimos de un modo pre-discursivo, sin hacer ningún razonamiento lógico. A este primer momento experiencial le seguiría la reflexión filosófica. Es con ella con la que aparece la naturaleza como fundamento del contenido de nuestros deberes.

Hemos explicado en qué sentido considera Millán-Puelles que la ética filosófica es realista en sentido teórico. En cuanto a lo práctico, son realistas aquellas conductas cuyos objetivos son alcanzables y de ninguna manera ilusorios. Así, una ética realista es una ética practicable, y lo es porque tiene en cuenta de un modo riguroso al ser humano y sus inclinaciones naturales.

Por contraposición, una norma sería impracticable en dos supuestos: si es contradictoria y/o si no puede ser cumplida. Esto ocurre siempre porque algún presupuesto teórico –es decir, todo lo que esa norma exige de un modo explícito o

implícito- de la norma ética es incompatible con alguna de las condiciones necesarias de nuestra conducta libre. Así lo expresa Millán-Puelles (1994):

Las normas mismas no pueden, en cuanto tales, ser, propiamente hablando, falsas ni verdaderas, sino falsa o verdaderamente practicables; pero, en cambio, sus respectivos presupuestos teóricos pueden ser falsos o verdaderos, y ciertamente son falsos si están en contradicción con alguna de las condiciones necesarias de nuestra libre conducta (pp. 62, 72).

Esta necesidad de que sean verdaderos los presupuestos teóricos de las normas éticas corresponde a la exigencia de fundamentar el deber en el ser. Esto es crucial en la defensa de la tesis que mantengo en este trabajo en orden a la libre afirmación de nuestro ser, ya que si esta premisa no se diera, no habría posibilidad de este crecimiento. En efecto, no habría una base a partir de la cual progresar, o dicho de otro modo, el progreso o crecimiento tendría igual valor en cualquier sentido que se impulsara, y tanto daría un valor como su contrario.

La realidad de lo que somos es el fundamento general e inmediato del contenido de nuestros deberes. Esto es así porque conformidad y bondad van de la mano, de modo que lo conforme con la naturaleza del yo humano tiene que ser necesariamente bueno para él, ya que lo conveniente a un ser es necesariamente bueno para él. Y como los deberes necesariamente son buenos, de ahí se sigue la conformidad del contenido de nuestros deberes con el ser natural del hombre. El deber es, a la vez, absoluto (en cuanto a la forma) y relativo (en lo que respecta a la materia). De esto nos ocuparemos con más intensidad en el apartado III.3. referente a la cuestión del —~~se~~’ y el —~~deber ser~~’.

III.1.1. Síntesis humana de naturaleza y libertad. Condición moral de nuestro obrar

Una y otra vez Millán-Puelles vuelve sobre la idea del realismo teórico que afirma –frente al idealismo absoluto- que existen cosas independientes de nuestro abrimos a ellas, y que podemos conocer esas cosas (incluido nuestro propio ser). Así, podemos comportarnos libremente de acuerdo o en desacuerdo con esa realidad. De este modo, el comportamiento moralmente recto es aquel que es adecuado a lo que somos. Nos encontramos entonces ante una moral filosófica teóricamente realista, puesto que es realista su explicación de la conducta moralmente recta. Naturaleza y libertad son requisitos complementarios entre sí de la conducta éticamente admisible, lo cual constituye lo que Millán-Puelles denomina insistentemente la ética de la libre afirmación de nuestro ser.

Pero el realismo teórico es imposible en la ética si no hay una antropología también realista. Antropología realista que afirma que tenemos una naturaleza que no nos hemos dado a nosotros mismos, la cual podemos conocer. Y también que se da el libre albedrío humano, del cual también tenemos un cierto conocimiento, como se muestra en este texto:

Para el realismo teórico en el marco de la filosofía moral es nuestra manera de ser libres una condición tan indispensable como nuestra humana naturaleza, y ni la una ni la otra quedan realmente afirmadas en su propia entidad si no se tiene un cierto conocimiento de aquello que en exclusiva las vincula a la realidad del ser humano (Millán-Puelles, 1994, p. 171).

El auténtico saber antropológico engloba la naturaleza y la libertad humanas, pues es propia del hombre la dimensión de la moralidad, la cual no se da si no se dan a su vez de modo articulado una naturaleza y libertad propias.

Ya hemos indicado anteriormente (apartado I.3.) cómo la libertad es condición para que se dé la posibilidad de comportarse éticamente bien o éticamente mal. De ahí se deduce que sólo para los seres libres hay deberes. El deber sólo es posible en los seres en que hay posibilidad de conducta correcta o incorrecta, es decir, en seres que pueden usar su libertad de modo conforme o disconforme con una naturaleza dada.

Así pues, la conducta recta es aquella que es libre y adecuada a nuestro ser natural. Millán-Puelles (1994) insiste en ello al afirmar que:

Porque tenemos un ser independiente de nuestra propia subjetividad operativa –de todo nuestro conocer, querer y hacer– podemos también tener una conducta recta moralmente, es decir un libre comportamiento adecuado o conforme a lo que de un modo natural somos (p. 170).

La naturaleza y la libertad propias del hombre son requisitos de la conducta éticamente admisible, exigencias mutuamente complementarias de la libre afirmación de nuestro ser. En efecto, si no tuviésemos una naturaleza, un ser independiente de las determinaciones logradas con el uso de nuestra libertad, resultaría imposible la ética de la libre afirmación de nuestro ser. Y lo mismo ocurriría a la inversa: sería también imposible el realismo teórico de la moral de la libre afirmación de nuestro ser, si no se contase con la realidad efectiva del libre albedrío del hombre.

Por tanto, en el campo de la moralidad son imprescindibles ambas: ni se puede calificar moralmente una acción que carezca del libre albedrío, ni tampoco aquella que

no haga referencia al modo de ser propio del hombre, a su naturaleza específica. No habría criterio suficiente para calificar esa acción como humana y, por tanto, humanamente correcta o incorrecta.

Ética y antropología realista van unidas: la primera es imposible sin la segunda. Esta antropología afirma que tenemos una naturaleza -un cierto modo de ser y de operar- que no nos hemos dado a nosotros mismos, a la que hace referencia toda nuestra conducta, incluida la que decidimos y ponemos por obra libremente. Para que esta antropología tenga un planteamiento realista, es necesario admitir que nos es posible tener un conocimiento de esa naturaleza. Afirma también, como acabamos de indicar, que tenemos, como una realidad efectiva, el libre albedrío humano, y que podemos poseer un conocimiento evidente de él. Para el realismo teórico, como se ha indicado anteriormente, en el marco de la filosofía moral, tanto nuestra manera de ser libres como nuestra humana naturaleza son condiciones indispensables. Y de ambas se debe –y se puede- tener un cierto conocimiento.

Así pues, naturaleza y libertad son dos realidades que se distinguen entre sí y que del mismo modo se articulan mutuamente, en forma necesaria y complementaria en la conducta humana, adecuándose, o no, una a la otra. En este sentido es como entiende Millán- Puelles (1994) que:

Moralmente bueno es sólo el ser que también tiene la posibilidad de ser moralmente malo. Tal posibilidad no es necesaria para la libertad ni contribuye en modo alguno a incrementarla, antes, por el contrario, es la libertad una condición, no suficiente, pero necesaria, para la posibilidad de comportarse éticamente mal, así como para la posibilidad de la conducta éticamente recta (p. 173).

El hombre, considerado en sí mismo, es un ser, en principio, abierto a los dos modos de ser. Por tanto, no es ni bueno ni malo moralmente. Es la naturaleza la que le hace apto al hombre para la bondad o maldad morales, en tanto que sus comportamientos libres se adecúen o no a ella. Por tanto, ser hombre y ser apto para la moralidad, positiva o negativa, es realmente lo mismo.

A su vez, la bondad o maldad morales tienen su soporte en los *actus humani*, actos humanos libres -en oposición a los actos del hombre, *actus hominis*-. Del mismo modo, cada acto humano tiene por soporte una facultad o potencia operativa, que es el principio inmediato de su ejecución. Por tanto, el que la conducta sea recta o no, sólo concierne al hombre en cuanto que actúa libremente: él es quien efectivamente realiza los actos morales a partir de su naturaleza libre. Por tanto, podemos afirmar que esos actos humanos (diferentes de los actos del hombre porque son los que el hombre realiza en el uso de su libertad) hacen al hombre. Es decir, cada hombre es hijo de sus obras aunque éstas lo sean de él. La naturaleza humana permite tanto que las obras sean fruto del hombre cuanto que el hombre sea fruto de sus obras.

Con esas acciones rectas o equivocadas, el hombre cambia. No es un cambio que afecte de una manera sustancial a la naturaleza, sino que lo hace accidentalmente. De esta manera, nuestros actos libres nos perfeccionan si son moralmente buenos y, a la inversa, nos degradan si no lo son. Dicho de otro modo, los actos moralmente buenos son los que nos perfeccionan en tanto que hombres.

En síntesis, podemos afirmar que en aras de la libertad el hombre se comporta en concordancia con su propio ser natural o en disconformidad con él. Para ello, como se ha explicado más ampliamente en el apartado I.3., es imprescindible que el hombre tenga una naturaleza previa que pueda afirmar o negar. Y es precisamente esta

naturaleza la que, al mismo tiempo, le abre a la posibilidad de hacerlo por el libre albedrío que está en ella. Las exigencias que llamamos deberes son imposibles sin la libertad, pero el fundamento de esa libertad no está en ella misma sino en el ser natural del hombre que la tiene (Millán-Puelles, 1976).

Se trata de una naturaleza entendida como las inclinaciones, tendencias y disposiciones naturales que se poseen por virtud del ser específico. No se concibe como un conjunto de inclinaciones, tendencias y disposiciones adquiridas, ya que éstas pueden ser moralmente malas por oponerse a la naturaleza específica del ser humano. Por ello, todo lo que no sea acorde con ese ser específico será antinatural. Por lo anterior, es imposible que las inclinaciones, tendencias y disposiciones específicamente naturales sean moralmente malas. Todo esto tiene gran importancia en la educación, como veremos en la tercera parte de este trabajo.

Así pues, lo común a todos los hombres es algo real en cada uno de ellos. La bondad y la maldad morales radican en la especie humana como manera de ser que conviene a todos los hombres, no en el conjunto de todos los individuos humanos. Sin embargo, son los actos humanos libres los que concretizan lo anterior, de forma que el sujeto de la bondad o la maldad morales lo es el individuo humano que actúa libremente. Cada uno de los actos humanos – a los que hemos hecho una breve alusión anteriormente en este mismo apartado– merece la especificación moral, de modo que mediante ellos le llega también al hombre que los realiza la especificación moral buena o mala (no por el mero hecho de ser hombre, sino por realizar esos actos). Es importante tener en cuenta que esos actos que hacen moralmente bueno o malo al que los realiza son actos de la voluntad libre.

Como vengo indicando, este comportarse –o no- del hombre según su propio ser natural, se realiza por la libertad. Por ella podemos obrar en contra incluso de nuestro propio ser humano. En efecto, es la propia naturaleza humana la que nos permite ir en contra de ella misma en nuestro actuar. Esta afirmación contenida en los escritos de Millán-Puelles (1994) desbanca las teorías que defienden que el hombre tiene libertad precisamente por no tener naturaleza, de modo que ambas quedarían radicalmente contrapuestas. El tener libertad implicaría no poseer una naturaleza dada previa y fundante. Ambos conceptos serían contrapuestos y no podrían “convivir” en un mismo sujeto humano. Así corrobora estas posturas:

El hombre es un ser libre quiere decir entonces que el hombre puede determinarse a sí mismo porque en sí mismo carece de toda innata determinación. Cada individuo humano va por sí mismo siendo lo que él individualmente se va haciendo a sí mismo, y así se niega a la vez que, salvo la vacuidad o nihilidad de la indeterminación originaria, haya en los hombres, en tanto que hombres, algo que realmente les sea común y que en cada uno de ellos permanezca, según habría que decir si se afirmase un ser natural humano (p.195).

La libertad humana es, entonces, junto con la naturaleza, el otro elemento que constituye el realismo teórico en la ética. El hombre se diferencia de los seres irracionales en que además de ser él mismo racional, por eso mismo tiene dominio de sus actos, es decir, es libre. Pero ese libre albedrío que tenemos no es absoluto, sino que por darse en alguien que tiene características animales (somos animales racionales), está sujeto a esas características.

Ahora bien, este ser que es el hombre vive –como el resto de los seres- la máxima que asegura que –el obrar sigue al ser”. Así, para Sto. Tomás, la razón de ser de cada ente es su respectivo operar, de modo que toda la naturaleza que hay en un ente está ordenada a la acción (lo cual se manifiesta como una tendencia).

De modo que la naturaleza de estos seres, lejos de reducirse a la innata capacidad que en ellos hay para llevar a cabo sus propias operaciones, significa también, y primordialmente, una constitutiva inclinación al respectivo operar, es decir, un *appetitus naturale*, un *pondus* o una tensión, que de suyo no implican ninguna forma de conocimiento (Millán-Puelles, 1976, p. 63).

En el caso del hombre, lo que acabamos de indicar se manifiesta no sólo en esta tensión a actuar como tal hombre, sino en que él mismo tiene la capacidad de descubrirse como con esa inclinación a obrar así. A veces las pasiones debilitan el uso de la razón y en consecuencia, oscurecen la conciencia de nuestras inclinaciones naturales (pero también de eso nos damos cuenta). Podemos, por tanto, ser conscientes de nuestras inclinaciones naturales mediante el uso de la facultad de la razón.

Por tanto, asumir la propia naturaleza es lo mismo que aceptar sus inclinaciones naturales, de modo que al verlas ya dadas en nosotros las secundemos o no con nuestra libertad. Este modo libre es la manera propiamente humana –y, por tanto, éticamente positiva- de que el hombre se ponga frente a estas inclinaciones, las cuales no tienen el carácter de un bien absoluto que impediría la intervención de la libertad.

A esas inclinaciones de la naturaleza de las que estamos tratando, el hombre responde con la libertad, la cual constituye una propiedad de la voluntad humana. Y lo

hace, según Millán-Puelles, bajo tres significados de los cuales en la 2ª parte de este trabajo nos ocuparemos ampliamente.

En primer lugar estaría la libertad trascendental, libertad que es la apertura de nuestro ser a todos los seres, tanto reales como irreales, incluso a la nada. Es verdadera libertad porque no estamos por fuerza prisioneros dentro de un conjunto determinado de objetos. Por el hecho de que se va más allá de toda limitación, se le denomina ~~tr~~“trascendental”. Millán-Puelles (1994) alude a las variantes que se han dado al concepto de la amplitud del horizonte humano en distintos autores. Llega a la expresión de libertad trascendental que Max Müller, inspirándose en Heidegger, genera en un sentido distinto al significado que dicha expresión tiene en Kant, afirmando que básicamente coincide dicho sentido con el que se explica aquí.

La ~~lib~~“libertad de opción o de arbitrio” es la que posibilita la calificación moral de nuestra conducta. Es, junto con la anterior, una libertad innata. El hombre ya la tiene al nacer.

La ~~lib~~“libertad moral” no es, como la anterior, condición de la moralidad de nuestra conducta. Dado que la moralidad tiene en común la bondad y la maldad morales, y la libertad moral es incompatible con el mal moral, no puede ser dicha libertad una condición de la moralidad. Es, más bien, efecto de dicha conducta cuando ésta es moralmente buena de un modo habitual. Es por ello que recibe el calificativo de ~~m~~“moral”.

Y por consistir en la bondad moral, tampoco es condición de la bondad moral habitual ni de las acciones buenas. Si lo fuera, no sería posible adquirir las virtudes,

puesto que para ello se requieren esas acciones buenas, las cuales se constituyen en camino a esa bondad.

Ésta libertad es adquirida. Mejor, es conquistada por una serie de actos humanos calificables como moralmente buenos. Requisito imprescindible para conseguir esta libertad son las virtudes morales. Así, libertad moral y *status virtutis* se identifican. Esta manera de libertad se produce, concretamente, cuando se da el señorío sobre los bienes materiales, de forma que la persona sea dueña de ellos sin dejar que ellos se adueñen de ella. Estamos ante ella también cuando, de modo simultáneo con lo anterior, se da una superación del egoísmo en orden al bien común. Millán-Puelles (1984) considera que ambos elementos son auténticas libertades –lo contrario es, por tanto, auténtica esclavitud- cuando centran su ejercicio en el campo socio-económico. Así, afirma que:

Estas dos dimensiones de la libertad moral –el señorío sobre los bienes materiales y la elevación o apertura al bien común- se corresponden con la doble clase de contexto en que el hombre individual se halla instalado: por una parte el ámbito material en donde vive, y, por otra parte, la realidad social en que convive. En el primer contexto es moralmente libre el ser humano si acierta a comportarse como el dueño, y no como el esclavo, de sus propios bienes materiales; y en el segundo contexto es el hombre moralmente libre si se deshace de la servidumbre a su exclusivo bien particular. Con esta doble y complementaria inflexión viene a añadirse a nuestra innata libertad lo que hemos denominado la libertad moral, esencialmente humana, en tanto que libremente conseguida y personalmente realizada (p. 236).

Sólo la libertad trascendental y la libertad de opción o libre arbitrio tienen que ver con la moralidad. La libertad trascendental lo es porque al tratarse de la apertura irrestricta de nuestra naturaleza, constituye la condición más remota de la posibilidad

de la moralidad. La libertad de opción, por su parte, es la condición próxima de la misma.

Dentro de este marco de lo que podríamos llamar modos de libertad, el realismo teórico afirma la existencia de la moralidad y el conocimiento posible de ella. Pero también atestigua la existencia del libre albedrío humano y la posibilidad del conocimiento humano de esta forma de libertad. Así lo afirma Millán-Puelles (1994):

El realismo teórico en la ética incluye, por una parte, la demostración del libre arbitrio como una capacidad existente en el hombre, y sin la cual no nos sería posible la volición de bienes limitados, y, por otra parte, el puro y simple reconocimiento de que el ejercicio de esta capacidad es imposible sin la experiencia íntima de él, con lo cual la demostración de que hay voliciones libres no es posible ni necesaria (p. 213).

Es realista, pues, en sentido teórico, como he venido explicando hasta aquí, la ética que considera que la realidad de lo que somos es el fundamento de nuestros deberes. Pero además lo es en sentido práctico cuando considera aquellas conductas cuyos objetivos son alcanzables y para nada ilusorios. Es decir, se requiere la compatibilidad de las normas morales con nuestra conducta libre. Se trata de requisitos necesarios sin los cuales no podría ser llevado a cabo ese comportamiento libre.

Esas condiciones necesarias son el amor del hombre a sí mismo y la tendencia a la felicidad. En efecto, para que la ética de la libre afirmación de nuestro ser sea prácticamente realista debe contar con la realidad del amor natural del hombre hacia sí mismo, amor que es requisito indispensable para cumplir las normas morales por serlo de nuestra libre conducta. Se afirma entonces que las normas morales son compatibles con el amor del hombre a sí mismo, pero esto no quiere decir que lo sean con el egoísmo: en todo comportamiento egoísta hay amor de sí mismo, pero a la inversa no

se cumple. No es posible que alguien quiera lo que no se le presenta de ningún modo como un bien para él. Dice Millán–Puelles (1994) que:

La prohibición moral del egoísmo es una norma prácticamente realista –y ello quiere decir que puede ser practicada y no solamente predicada- porque no es, en modo alguno, incompatible con el amor natural de cada hombre a sí mismo, puesto que cabe que para un hombre sea un bien el querer libremente algo que beneficie a otro hombre, y justamente porque le beneficia, incluso en el caso de que a él mismo le ocasione algún mal (p.226).

En cualquier conducta libre, el que la lleva a la práctica debe percibir y querer algún bien. Puede ser que se equivoque, pero no se dará la conducta si su percepción no es de un bien. Y lo quiere, precisamente, por serlo, puesto que, como ya hemos indicado en el apartado II.2., el querer un bien limitado no es posible si no se quiere el bien ilimitado, o sea, la felicidad.

Libertad y naturaleza, en profundo acople mutuo, constituyen la base fundamental para el desarrollo de la persona. Esto es lo que explicamos a continuación.

III.2. Autoposición práctica de nuestro ser

Millán–Puelles denomina de un modo sintético y acertado libre afirmación de nuestro ser a esa condición moral de nuestro obrar que constituye la síntesis entre naturaleza y libertad. Esa libre afirmación de nuestro ser consiste en el perfeccionamiento del hombre. Y este perfeccionamiento consiste en una reafirmación de la propia naturaleza. En efecto, siendo dueños de nuestra propia conducta afirmamos nuestro ser, y sólo somos dueños si lo somos libremente. Pero no es suficiente, para ello, el uso de la libertad del albedrío: es imprescindible la

conformidad de lo que libremente realizamos con lo que somos según nuestra naturaleza.

Son tres las formas de poseer nuestro ser. La primera es la manera natural, la cual consiste en tener el propio ser sin hacérselo suyo y, por tanto, sin estar mediada esta posesión por ningún saber ni ningún querer libre. La segunda es teórica, y se trata de reconocer o asumir el propio ser sin hacerse cargo de él. Finalmente, la tercera es práctica, de modo que el hombre hace uso de su libertad en consonancia con su naturaleza, afirmando con los hechos las exigencias objetivas que se derivan de dicha naturaleza (Millán-Puelles, 1976). Aunque la natural y la teórica son anteriores a la práctica, es esta última la más alta posesión.

La manera natural de poseerlo es la posesión inconsciente que tenemos por ser capaces de autoconsciencia. Dando un paso más, cuando se ejerce esa conciencia el ser humano se —*al cuenta de sí*” y entonces es un cierto modo teórico de poseerse, siendo un grado de posesión más alto —y más humano— que el natural. Pero aún no estamos ante la más alta forma de poseer nuestro ser, pues ese carácter teórico le impide la libertad, la cual es inseparable del nivel más elevado. Afirma Millán-Puelles que —*nosposeemos a nosotros mismos según el modo más perfecto que nos cabe si somos dueños de nuestra propia conducta y con ella afirmamos nuestro ser*” (1994, p. 31).

Para que el yo entre en relación consigo mismo de una manera práctica, la conciencia del yo debe ser conciencia de autodeterminarse libremente. Ahora bien, sólo con la libertad de albedrío se llega ahí. Es de índole práctica la forma en que nos poseemos cuando nuestro ser queda afirmado de un modo libre con nuestra conducta. Se requieren, como hemos indicado más arriba, dos aspectos: por un lado el uso de la libertad de albedrío y, por otro, la conformidad (o disconformidad, si es el caso,

dándose entonces una desposesión) de lo que libremente realizamos con lo que ya somos específicamente. Ambos elementos deben ir juntos, ya que si bien la libre posesión de nuestro ser es la forma específicamente humana de poseer ese ser, esta libre posesión no sería posible sin la existencia de un ser naturalmente poseído –el que es, justamente, el objeto de esa libre posesión-. Conocimiento y querer libre son los dos elementos de la autoposesión.

Y, efectivamente, lo que puede dirigirse según unas normas no está orientado de una forma necesaria en nuestro comportamiento, ya que si lo estuviese no tendría sentido la exigencia de prestar atención a esas normas reguladoras. En consecuencia, para que pueda darse que un yo entre en relación consigo mismo, no debe tener, por un lado, una determinación impuesta inevitablemente por la naturaleza propia que él posee, ni tampoco estar totalmente desprovisto de naturaleza. Como hemos indicado, la libertad y la naturaleza peculiar del sujeto nunca van desligadas.

Por tanto, serán actos buenos todos aquellos que son conformes –convienen- a la naturaleza humana. Lo conveniente o no conveniente se entiende aquí en un sentido ontológico y no psicologista, que lo ve en cuanto parece o no convenir, o en cuanto aprovecha o no a un determinado yo humano sin considerar a los demás. La conveniencia en sentido ontológico es conformidad con la naturaleza específica.

Para calificar de buenos estos actos, Millán-Puelles se apoya sobre la base de que no es posible que para un ser sea auténticamente bueno aquello que no conviene a lo que ese ser es. Es decir, sólo es bueno para un ser lo que conviene específicamente a lo que es ese ser. Expresado de otro modo, no es posible que lo que es conveniente a un ser no sea, en verdad, bueno para él. Así, no cabe la posibilidad de que sea auténticamente bueno para el yo humano algo que sea disconforme con su naturaleza,

quedando de este modo probado en lo esencial que nuestros actos éticamente rectos son concordes con ella.

Así pues, es la aceptación libre la que nos hace llegar a poseer ese ser que por naturaleza poseemos.

Si el hombre específicamente se caracteriza por la libertad que tiene, (...) solamente podemos poseer nuestra naturaleza si la aceptamos libremente. La aceptación de nuestro ser consiste en querer actuar conforme a lo que somos y, por tanto, obrar en consecuencia (Millán-Puelles, 1994, p. 56).

Por tanto, no es suficiente el uso del libre albedrío, sino que es imprescindible la conformidad de lo que realizamos libremente con lo que ya somos. Sólo si se da la conformidad con nuestra naturaleza podemos decir que, aunque de diversas maneras, afirmamos nuestro ser libremente. En sentido contrario, si nuestro modo de obrar es disconforme con nuestra naturaleza, es decir, con nuestro específico modo de ser, en lugar de poseernos de un modo más pleno a nosotros mismos, en realidad negamos en la práctica -con nuestros actos- nuestra naturaleza. Esta falta de coherencia con el ser propio del hombre se trata de una auto-desposesión de nuestro ser.

Tanto la concordancia como la discordancia son propiedades morales que pertenecen al yo humano que lleva a la práctica actos libres. Con la libertad se puede obrar en conformidad o disconformidad con la naturaleza. Esto requiere que haya una distinción fundamental entre el yo humano y su naturaleza, porque si fueran ambos idénticos, el hombre se opondría a sí mismo cuando actúa libremente en oposición a ella. Para Millán-Puelles ese yo humano es tan real que se puede hablar de él como algo distinto a la naturaleza humana, con lo cual no hay opción para esa oposición directa del yo consigo mismo. Sin embargo sí se da una cierta oposición de ambos,

aunque de una manera indirecta: en cuanto que el hombre es poseedor de una naturaleza determinada que él no se ha dado a sí mismo y en referencia a la cual actúa en conformidad o disconformidad.

Dicho de otro modo, el yo humano puede actuar libremente contra su propio ser. Así, cuando realizamos libremente actos que no sean convenientes con nuestra naturaleza, de un modo libre negamos nuestro ser (lo cual se ve, a modo de ejemplo, en el suicidio, ya que éste se opone a la primera de las inclinaciones naturales: la tendencia a conservar el propio ser). Se trata de un ejemplo llamativo de la autorreferencia práctica del yo humano oponiéndose libremente a su propia naturaleza, pero hay otras actuaciones que aunque no lo sean de un modo tan directo y radical, también se oponen a ella. Entrarían aquí los actos que son rechazados por la moral.

De un modo positivo y contrario al anterior, los actos moralmente correctos son conformes a la naturaleza y en esa misma medida constituyen, como ya hemos indicado anteriormente, una libre afirmación de nuestro ser. La rectitud moral de nuestra conducta, por tanto, es esa libre afirmación de nuestro ser. Esa es la tesis que Millán-Puelles defiende a lo largo de su obra y la que también se postula en este trabajo.

En un comentario acerca de esto, afirma Inés Calderón (2006) que:

No cabe duda de que la forma de enjuiciar la acción moral como algo conforme o disconforme con la naturaleza humana, con el modo específico de ser del hombre, abre vía a un tratamiento egológico de la ética de primera persona. Y es egológica porque el yo se sitúa en el centro de la reflexión ética. El yo humano tiene capacidad para entrar en relación con una naturaleza que no se ha dado a sí mismo, que posee porque le ha

sido dada, que le llama a ser de una manera determinada, pero que igualmente tiene capacidad para afirmar o negar mediante sus actos libres (p. 48).

Se puede concluir que: “La libre afirmación de nuestro ser y la autoposesión práctica de éste son, en resolución, cabalmente lo mismo” (Millán-Puelles, 1994, p. 33).

Esa autoposesión es un darse cuenta de sí que consiste en la actividad auto-referencial del yo humano por el ejercicio de su misma conciencia. Pero sólo cuando entramos en el modo práctico de nuestra autoposesión es cuando nos hacemos dueños de nuestra propia conducta porque hacemos uso de nuestra libertad de albedrío. Por el contrario, en la autoposesión teórica, simplemente cognoscitiva, nos limitamos a reflejar algo ya dado sin elegirlo de ningún modo. El modo más perfecto de poseernos a nosotros mismos es ser dueños de nuestra propia conducta de tal manera que con ella afirmamos nuestro ser. Pero, insisto, no basta el uso de la libertad de albedrío: es imprescindible que ese uso se dé en conformidad con lo que somos; sólo así asumimos libremente el ser que nos pertenece. En caso contrario seguimos en posesión de nuestro ser, pero libremente lo negamos al comportarnos de manera disconforme con nuestra naturaleza.

Ahora bien, ¿cómo saber si estamos en lo cierto respecto al comportamiento correcto? El relativismo ético afirma, por un lado, que existen diversos códigos morales según las diferentes culturas (relativismo cultural y normativo). Por otro, dice que todos los juicios de valor éticos son emotivos y no racionales dependiendo entonces de la emoción concreta que siente cada persona ante una situación cualquiera (relativismo metaético o emotivista). Ante ello, se puede pensar que existen distintos

códigos morales, los cuales ocasionarían el que, en realidad, los valores morales no serían objetivos, ni tampoco lo deberes.

Pues bien, Millán-Puelles (1996) hace referencia a cómo los descubrimientos antropológicos y etnológicos están desbancando esa tesis. Efectivamente, llegan a la conclusión de que realmente los principios morales son los mismos en todas las culturas, aunque no ocurre lo mismo con las aplicaciones prácticas de los mismos. Hemos de tener en cuenta que un código moral es un código de los principios, pero no de las aplicaciones. De ese modo, nos encontramos con aplicaciones distintas de unos principios comunes. Ilustra lo anterior con un ejemplo en el que en alguna tribu indígena a los padres que están ya ancianos, los matan y se los comen. Lo hacen así para que no mueran del todo y continúen viviendo al entrar en la vida del hijo. Si tenemos en cuenta que todo razonamiento moral tiene una premisa descriptiva y otra prescriptiva, la equivocación en la descriptiva no constituye un error moral. En el caso anterior, la premisa prescriptiva es la de atender y honrar a los padres, mientras que la descriptiva es el modo de hacerlo. Desde luego, es un modo aberrante, pero lo es en el plano descriptivo, no en el prescriptivo. Es preciso, por tanto, distinguir entre principios morales y aplicaciones; y también, como consecuencia, culpar de la aberración no a los principios morales, sino a las interpretaciones teóricas de cómo aplicar esos principios.

Una vez comentado ampliamente cómo es lo referente a la libre afirmación de nuestro ser, surge una pregunta de alta incidencia en el perfeccionamiento personal. Así, podríamos cuestionarnos sobre el papel que tiene la educación en dicho crecimiento.

En efecto, se trata de que la determinación de esa rectitud moral a la que nos referimos no excluye el hecho de que cada persona acepte su propio yo con sus cualidades y defectos, de manera que tenga la intención de corregir lo que sea moralmente incorrecto. Esa aceptación, por un lado, pone de manifiesto la importancia que tiene la naturaleza en cuanto a la rectitud moral del hombre. Si no se diera aquella, no se podría hablar de dis-conformidades, y no podrían, del mismo modo, tener calificación moral los defectos, pues éstos lo respecto de algo. Por otro, el auténtico significado moral está en la positiva intención de corregirse. Para eso es la educación, para que el hombre pueda llegar a la plenitud, al «estado perfecto del hombre en cuanto hombre» (Sto. Tomás).

En esto está la respuesta a la pregunta de si el hombre nace o se hace. Con una afirmación categórica lo indica Millán-Puelles (1974):

Somos libres, o sea, no estamos hechos del todo; pero somos, o sea, no todo lo tenemos que hacer. Para que nuestro libre hacernos sea realmente una tarea efectiva, es menester que ya seamos de algún modo unos seres reales, algo en lo que ya existe un cierto haber natural: una naturaleza y, por lo tanto, unas inclinaciones naturales. De lo contrario el hombre se haría a sí mismo de la nada (...) El hacerse que le es necesario al hombre por la razón de ser hombre es precisamente un libre hacerse, mas no tan libre que no presuponga un cierto haber natural, en el que entra por lo pronto el libre arbitrio que realmente tenemos como algo que no nos damos, sino con lo cual nos encontramos. Es un abuso increíble, o bien una ingenuidad superlativa, el prescindir de nuestro haber natural cuando nos vemos ante la tarea que más radicalmente nos concierne (pp. 304, 305).

Esta aseveración implica el convencimiento de que es imprescindible que haya una coherencia entre lo que ya somos y lo que elegimos ser, siendo ésta la síntesis del planteamiento ético de Millán-Puelles.

Ni el hombre se hace del todo, ni tampoco está hecho de antemano del todo. Puede hacerse o deshacerse al ritmo del uso de su libertad, según sea la concordancia o discordancia, respectivamente, con su naturaleza. Y lo puede hacer a través de múltiples acciones cuya nota común es la indicada de la conformidad o disconformidad con la naturaleza dada.

III.3. Cuestión del “ser” y el “deber”

Hemos afirmado (en el apartado III.1) que el realismo teórico, al considerar la concordancia de las acciones libres con la realidad de nuestro ser, afirma que el contenido de nuestros deberes tiene su fundamento en dicha realidad.

Para todo deber, pues, hay un sujeto, pero también existe un objeto. El objeto del deber se constituye, para su sujeto, como algo que se está debiendo a sí mismo (Millán-Puelles, 1976). Y si alguien se debe algo a sí mismo, eso significa que tiene una obligación consigo mismo; es decir, ese deber enlaza con su propio ser.

El deber, por tanto, aparece en el horizonte de la vida del hombre de un modo absoluto y de un modo relativo. Es absoluto en su forma y relativo en su contenido. En cuanto deber es una exigencia absoluta e incondicional, pero en cuanto a la materia del mismo, debe atenerse a unas circunstancias del sujeto que ha de practicarlo. Son las circunstancias las que concretarán los principios morales generales.

El deber moral impone algo que no tiene nada que ver con los fines que yo tenga –subjetivos, por tanto-. La razón de cumplirlo es que él mismo es una exigencia

absoluta, no una exigencia condicionada a nada, ni siquiera a la consecución de la felicidad. La razón del cumplimiento no es evitar la infelicidad sino la inmoralidad. Lo que hace que algo sea deber moral o no, es precisamente el carácter de exigencia absoluta.

Esto tiene una implicación directa en la libre afirmación de nuestro ser, pues:

La libre afirmación de nuestro ser acontece en nuestra conducta éticamente recta, es decir, en un modo de comportarnos que, a la vez que libre, es exigido –obligado, debido– y ello precisamente de una manera absoluta, no condicionada o relativa. O lo que es lo mismo: afirmamos libremente nuestro ser en el cumplimiento del deber (Millán-Puelles, 1994, p. 277).

No coinciden en el hombre su ser natural y su ser moral. Comentando la obra de Millán-Puelles afirma Modesto Santos (1994):

La identidad entre el ser natural del hombre y el ser moral de su conducta lleva a su vez inevitablemente a un naturalismo ético, esto es, a pretender hacer de lo natural, del ser que por naturaleza posee el hombre, y sin ninguna mediación del ejercicio de la libertad, un valor moral. Las diversas expresiones de la falacia naturalista encuentran aquí su explicación (...) el error en que incurren sus promotores al identificar la realidad moral con la realidad natural (p. 849).

El hombre tiene deberes que son dispuestos por las inclinaciones naturales, pero no todos los deberes tienen su origen en esas inclinaciones: los hay que no se siguen de una manera directa de esas tendencias. El deber no se fundamenta exclusivamente en nuestra naturaleza, como si no interviniera el libre albedrío. La libertad está incluida en la naturaleza, de modo que esto permite el poder asumir libremente –o no hacerlo- las mismas inclinaciones naturales que tenemos.

Surge entonces la pregunta clave para entender la intervención de la libertad, a la que me he referido al plantear este trabajo en la Introducción del mismo. Se trata del hecho de que si la vivencia que tenemos del cumplimiento del deber es la de algo que a la vez es querido libremente y obligado, ¿cómo compaginar libertad y deber, en el sentido de que pueda constituir un deber aquello a lo que ya el hombre se dirige por sus inclinaciones naturales? Por otra parte, ¿algo que es natural puede llegar a constituirse en un deber? Millán-Puelles (1976) responde afirmando que la razón capta como bueno todo aquello a lo que el hombre se orienta de una forma natural. Y si se presenta como bueno, se trata de algo conveniente al sujeto por estar orientado a ese objeto como algo que responde a una inclinación constitutiva, siendo por ello un deber seguirlo:

Para que el hombre llegue a actuar plenamente en calidad de hombre (...) no basta con que haga uso de su libre albedrío, sino que también ha de cumplir unas determinadas exigencias —racionalmente captadas y libremente sumidas— que tienen por fundamento la naturaleza dada en él. En efecto, por hallarse dotada de la facultad de la razón y de una cierta capacidad de querer libremente, esa naturaleza es la raíz de una especial clase de exigencias que no funcionan de una manera irracional ni de un modo despótico (...) no dejan de actuar como exigencias, pero tampoco excluyen la libertad. Su sentido consiste en exigirnos que racional y libremente las cumplamos. No son, por tanto, ni unos meros caprichos que nuestra naturaleza nos permite, pero que de ningún modo nos impone, ni unas fuerzas enteramente coercitivas, a las que no podamos resistir. Plenamente conscientes de ese doble matiz que nos presentan, las llamamos —~~de~~beres”, queriendo significar con ese término que, si bien podemos eludirlas, lo verdaderamente procedente es darles satisfacción (p. 59).

Efectivamente, o bien no hay en el hombre ninguna naturaleza y entonces no existiría ningún tipo de deberes, o por el contrario, el hombre tiene una naturaleza y en consecuencia unas obligaciones.

Esa supuesta posibilidad de contradicción entre la obligatoriedad y la libertad en relación al cumplimiento del deber sólo se da en el estudio de este asunto. En la vivencia que constituye el conocimiento prefilosófico o espontáneo ya aparece el concepto de deber, y lo hace de modo que se entiende como una obligación ética. Así, el hombre común distingue la obligación en sentido moral de la que no lo es en ese sentido. Esa aproximación experiencial capta el deber como una necesidad que a la vez requiere la libertad, la cual se combina con el sentido absoluto propio de una obligación moral. El deber, por tanto, ya se encuentra como dado en la experiencia moral. No es un resultado de ninguna elaboración doctrinal, sino es algo real. Así lo ve Millán-Puelles.

Cuando en la experiencia moral aparecen dificultades para establecer si un modo concreto de comportarse es un deber o no lo es, esto no quiere decir que la pregunta sea sobre qué es la obligación, sino sobre cuáles son las obligaciones. Aquella pregunta no corresponde al nivel prefilosófico o espontáneo sino al propiamente filosófico, el cual vendrá después en base a lo captado en la vivencia.

Pero la experiencia del deber es también experiencia de nuestra libertad: si eso que se presenta como deber fuera algo estrictamente necesario, incompatible con la libertad, ni siquiera se presentaría la pregunta por la posibilidad de la respuesta libre. El deber no es pensable sin libertad.

Pero, como venimos indicando, esa experiencia del deber se nos presenta como una obligación a la que de alguna manera estamos sujetos. Somos dueños de la acción y a la vez siervos de ella.

Con todo, este deber tiene un fundamento. Millán-Puelles (1994) habla del fundamento lógico -validez objetiva a la que se accede por medio de algún razonamiento-. Afirma que ~~un~~ "un fundamento último del imperativo moral ha de ser algo en lo cual se basen y apoyen todos los imperativos morales y no tan sólo un determinado grupo de ellos" (pp. 394, 395).

Pero al fundamento lógico se le puede añadir el fundamento fenomenológico, de modo que ambos se complementen. ¿De qué se trata? Dado que lo fenomenológico es todo aquello que se muestra de inmediato en la experiencia humana, en la vivencia del deber se puede apreciar este fundamento. El deber es vivido como algo que tiene un fundamento objetivo, como algo que no es arbitrario o caprichoso. Ese fundamento inmediato, a diferencia del fundamento último, es: «El valor moral positivo, la bondad moral, el acto libre exigido por el deber en cada concreta ocasión" (Millán-Puelles, 1994, p. 293).

Ese fundamento no está en el ser, sino en el ser de lo bueno en cuanto que bueno, en su bondad moral. Esta bondad moral se nos presenta en la conciencia del deber también como algo:

Exigido de una manera absoluta. Es éste un dato puramente fenomenológico, algo que por sí mismo se nos muestra en la experiencia de la moralidad, donde el ~~—er-~~ "moralmente-bueno" es aprehendido, en cada una de sus flexiones deontológicas, como algo que al hombre se le exige categóricamente: pura y simplemente por ser hombre, no por ser hombre con unas ciertas intenciones o unas determinadas apetencias. La

experiencia moral es, de este modo, la que de nosotros mismos poseemos en calidad de radicalmente pasivos ante la absoluta exigencia de conseguir la bondad que en tanto hombres nos concierne. Los imperativos morales, tanto los más genéricos como los más concretos, no son otra cosa que ramificaciones o manifestaciones derivadas, ciertamente muy distintas entre sí, de esa exigencia, esencialmente unitaria e indivisible, que es la bondad moral en cuanto tal (Millán-Puelles, 1994, p. 401).

El deber se basa en la bondad de su materia. Y es precisamente por la evidencia de esa bondad por lo que es también indudable la exigencia de ese deber. Así pues, el fundamento inmediato del deber es siempre la bondad moral de lo que ese deber exige. Bondad que no debe basarse en apreciaciones subjetivas. En efecto,

La pregunta ética por el fin último del hombre es un problema cuya solución consiste en determinar el bien concreto que, de un modo objetivo, merece ser deseado por el hombre, sin ninguna condición o restricción. El modo en el que ese bien merece ser deseado es objetivo, pues no se trata de que el hecho de quererlo se esté dando en virtud de algún sentimiento y en una determinada situación. Merecer ser deseado es algo que pertenece, de una manera objetiva, a un bien real, con una completa independencia de que exista un sujeto que efectivamente lo desee. Aunque de hecho ningún hombre lo apeteciera, ese bien seguiría siendo algo que merece, de suyo, ser querido (Millán-Puelles, 1994, p. 330).

Es una visión del bien como algo valioso en sí mismo y no desde las afecciones que ese bien suscita en el sujeto. Esta perspectiva objetivista es necesaria para fundamentar con rigor la eticidad, pues sólo lo que es valioso en sí mismo puede presentar el carácter de obligatoriedad. Massini (1994), comentando a Millán-Puelles, dice:

Por el contrario, un deber cuya única fundamentación sea una decisión o afección del mismo sujeto que ha de resultar obligado, no puede alcanzar auténtica fuerza deóntica; se tratará, en el mejor de los casos, de un “compromiso para con uno mismo”, cuyo incumplimiento provocará en el sujeto un sentimiento de frustración, pero jamás el de un deber incumplido o de una norma violada (p. 822).

Esto no quiere decir que esa bondad moral sea siempre la de la misma acción o la de una misma clase de acciones, sin tener en cuenta las circunstancias propias de cada caso: el deber es en este sentido ocasional por lo que respecta a su materia. Por tanto, es, como se ha indicado unas líneas más arriba, absoluto con respecto a la forma, y relativo en relación a la materia.

El deber, como deber moral es una exigencia absoluta, no condicionada, categórica, no relativa. En cambio, en cuanto su materia, el deber se determina en relación con el sujeto que debe practicarlo, siempre sobre la base de unos principios universales, generales, que son válidos para todos, cuya concreción es relativa a las circunstancias del sujeto. Esta concreción es precisamente el principal cometido de la virtud de la prudencia (*Phrónesis*) (Calderón, 2006, p. 46).

Hemos de considerar también el fundamento ontológico del deber. Ese fundamento es la bondad moral de lo prescrito en los imperativos. Afirma Millán-Puelles (1994) que: “La bondad moral no es una bondad relativa, condicionada, sino la que de un modo incondicionado pertenece al buen uso de nuestro libre albedrío” (p. 395).

Pero, ¿en qué sentido es absoluto el valor propio de la bondad moral? Aquí no es suficiente el análisis vivencial de nuestra experiencia del deber para encontrar la respuesta. La razón de que lo moralmente bueno tenga un valor absoluto se halla en el

hecho de ser un fin en sí mismo y por tanto tener un valor incondicionado. Lo moralmente bueno, por ser un fin en sí mismo, no es la condición, sino el fundamento del deber. Y, ¿qué es lo moralmente bueno? Aquello que hace que un hombre sea bueno como hombre. La bondad moral es la propia del hombre en cuanto hombre, no en referencia a aspectos parciales de ese ser hombre.

Surge en este momento la cuestión referida a si puede ser el deber objeto de un mandato. Argumentando contra Scheler, quien enlazando con ideas de Kant y de Schopenhauer, defiende que la idea de un deber-querer es un absurdo, pues ningún acto de la voluntad puede ser objeto de un mandato), Millán-Puelles (1994) responde afirmando que:

Nadie, ni yo mismo, ni ninguna otra persona, puede mandarme que algo me atraiga o que no me atraiga, que me guste o que no me guste, etc.; pero mi ulterior consentimiento a estas primarias reacciones mías puede ser moralmente debido o indebido y, en consecuencia, objeto de mandatos o prohibiciones de carácter moral (p. 311).

En efecto, cuando se trata de decisiones resulta posible lo que no cabe en las reacciones primarias; el consentir o el disentir entra dentro de la decisión libre.

El cumplir de buena gana un deber puede ser objeto de un mandato si el placer sentido nace de la consideración de la nobleza del deber. Cumplir gustosamente un deber no es, simplemente, darse un gusto, sino llevar de buena gana a cabo un comportamiento debido, reclamado por su valor intrínseco. Placer y obligación, por tanto, son compatibles.

Millán-Puelles (1994) confirma lo anterior explicando lo relativo a la deuda de gratitud:

Una de las pruebas más claras de la posibilidad del deber-querer entendido correctamente en la forma del deber – amar, nos lo ofrece la —~~deuda~~ deuda de gratitud”. El agradecimiento por un beneficio recibido es, indudablemente, un deber, y consiste en un acto de la voluntad (...) Es, por tanto, un querer (un amor) debido, objetivamente exigido y, de esta suerte, mandado, entendiendo por ello que es algo moralmente obligatorio, fundamentado, a su modo y manera, en el valor de la justicia, por más que no sea exigible en una ley de carácter positivo (...) Quien ha recibido un beneficio puede estar en el caso de no poder corresponder con otro beneficio a quien se lo ha hecho, pero puede y debe estarle agradecido, es decir, debe amarle con un especial amor de benevolencia, que nada tiene que ver con hechos tales como el sentirse atraído, de una manera primaria o espontánea, por los valores y merecimientos que una persona tenga (pp. 316, 317).

Así pues, todo deber es un imperativo. Esto es así porque siempre se hace presente con la forma de una exigencia a la libertad, sea como sea su determinación posterior según la materia propia en cada ocasión. Con todo, ante la exigencia objetiva que esto conlleva aparece siempre la posibilidad subjetiva de aceptarla o de rechazarla. Ahora bien, surge la pregunta acerca de dónde proviene la autoría de todo deber.

Ese mandato moral lo dicta la razón humana. Ella puede abrirnos a exigencias teóricas y prácticas que son universales en su alcance y en su valor, y que, por ello, están situadas por encima de las individualidades de los distintos sujetos. Esta razón abre a cada uno a un abanico de valores y exigencias que sin ignorar la individualidad la desbordan. Sobre esto volveremos más tarde.

El deber es, por tanto, un imperativo categórico, absoluto. Pero hemos de considerar que los preceptos de la ley natural son imperativos morales universales, así como las prescripciones de la conciencia moral que aplica de un modo especulativo esos imperativos morales universales. Sin embargo, son imperativos morales singulares las aplicaciones prácticas que hace la prudencia. Ésta lo hace de los imperativos morales universales a los casos concretos. Esos imperativos de tipo singular ocurren en acciones individualizadas, pero los valores son universales en todos los casos. Así lo afirma Millán-Puelles (1994) cuando dice que:

Los imperativos morales singulares gozan de una universalidad sui generis, la cual consiste en que lo prescrito en ellos para un determinado sujeto moral en unas determinadas circunstancias es necesariamente aplicable a cualquier otro sujeto moral cuyas circunstancias fuesen las mismas (p. 339).

Los imperativos pueden ser también hipotéticos o categóricos. Hipotéticos son los que están condicionados y suponen algún interés, mientras que los categóricos son incondicionados o absolutos, y por tanto, no presuponen interés ninguno. Millán-Puelles (1994) hace una clara distinción entre el deber hipotético y el deber categórico y cita a Schopenhauer para mostrar que este autor utiliza el nexo entre la noción de imperativo categórico y el concepto del deber como exigencia absoluta precisamente para rechazar como contradictorios ambos. Así, los únicos deberes e imperativos posibles serían los hipotéticos, pero entonces la obediencia a esos mandatos del deber no tendría valor moral. Sin embargo, no hay contradicción en que algo incondicionado sea una exigencia dirigida a la libertad. El deber moral no tiene nada que ver con el imperativo hipotético, ya que en éste se expone lo que se debe hacer si se quiere otra cosa de modo que si no se quiere esa otra cosa no se ~~debe~~ hacer nada. El deber

hipotético sólo sirve cuando se quiere obtener un fin para lo cual se necesita un medio. Estos imperativos categóricos o hipotéticos tienen también una referencia a la relatividad del deber implicado en ellos. Así, afirma este autor (1994) que: ~~“Mientras~~ los imperativos hipotéticos son relativos tanto por su materia como por su forma, los imperativos categóricos son relativos sólo por su materia” (p. 443).

Ahora bien, si el deber por su forma es absoluto, o dicho de otra manera, si ningún deber es tal deber si no fuese absoluto como reto dirigido a una libertad ¿cómo se puede hablar de una ~~“relatividad”~~ en la materia del deber?

Todo lo anteriormente explicado no excluye que exista dicha relatividad en la materia del deber. El contenido del deber, lo que en cada caso es deber, es relativo a tres elementos: al ser del hombre, al ser individual de cada hombre, y a las circunstancias concretas de la situación en que ese hombre concreto esté. Pero eso no quiere decir que el contenido del deber dependa exclusivamente de la circunstancia y de la intención: es verdad que depende de ello, pero depende también de la sustancia, de que en cuanto deber es una exigencia absoluta e incondicional.

Pues bien, en lo referente a la relatividad al ser específico del hombre, el deber es relativo al hecho de ser éste un animal racional, a su índole de persona y a la dignidad que le corresponde por ello. Cuando una acción atenta contra la dignidad de la persona, es moralmente mala en cuanto a su contenido. Esto sale al paso de la falacia naturalista en la cual se deduce que el ser y el deber son dos cosas entre las cuales no hay nada en común: del ser no se deriva ningún deber.

Sin embargo, lo que es bueno o malo para un ser depende de lo que ese ser es, no de lo que parece o de lo que yo quiero que sea. Hay, por tanto, un nexo entre el ser y el deber; y en consecuencia, hay una relatividad del contenido del deber al del ser.

Pero también es relativo a lo que cada hombre es y a las circunstancias concretas por las que este hombre concreto atraviesa. Lo que en cada caso es deber depende tanto de lo que ese hombre es como de lo que en cada circunstancia ~~está~~ “~~está~~ siendo”. De este modo, la llamada ~~“moral de situación”~~, bien entendida, no es algo erróneo. En efecto, es preciso tener en cuenta las circunstancias para entender cuál es el deber de cada momento. El error está en considerar que sólo las circunstancias definen ese deber, sin tener en cuenta la sustancia del mismo. Incluso hay acciones intrínsecamente malas en que no se da la relatividad a las circunstancias, pues sean cuales sean éstas, no deben realizarse esas acciones porque perjudican intrínsecamente al hombre dañando su dignidad de persona humana y envileciéndola. En estas acciones no hay relatividad a las circunstancias pero sí al ser específico del hombre.

La moral de situación es válida, afirma Millán-Puelles, siempre que no excluya la sustancia del deber. Y aquí entra en juego la prudencia. Prudencia entendida como la virtud de aplicar los principios generales a los casos concretos. No prudencia al modo de entender de Kant, que la concibe como una virtud puramente individual, un tanto egoísta, que equivale a una cierta sagacidad, a la habilidad para buscar un bien privado. Aunque se trate de aplicar los principios generales a los casos concretos, la prudencia no consiste siempre en el término medio (pues, a modo de ejemplo, en algunos casos, como el del asesinato, no se puede buscar el término medio entre matar a muchos y no matar a nadie diciendo que en ese término medio está la prudencia). Ese punto medio tampoco sería algo así como la conjunción entre el vicio y la virtud o

como el vicio intermedio entre dos vicios extremos: un vicio nunca puede ser una virtud por estar a una distancia equitativa entre dos extremos.

Con esto se podría afirmar que este saber aplicar la norma general a cada caso concreto –por la prudencia- es ya una cierta “moral de situación” pero bien entendida. Ahora bien, ¿cómo llevar a cabo esa aplicación de la norma general al caso concreto? Podemos afirmar que por la perfectibilidad moral humana siempre podemos irnos perfeccionando rectificando constantemente la conducta. Las sucesivas rectificaciones que vamos haciendo de nuestra conducta nos enseñan a aplicar correctamente la norma general a cada caso particular. Esas correcciones van depurando nuestra moralidad de modo que nuestro comportamiento ético se va adquiriendo. Así crecemos en la virtud. Por ello, nuestra vida moral es relativa al grado de virtud que poseamos, virtud que se va poseyendo progresivamente. Debido a que somos perfectibles, nunca estamos enteramente en plena posesión de ella.

La materia es, entonces, lo que se manda o se prohíbe. Es, por tanto, un factor decisivo –aunque no el único- que distingue entre sí a los imperativos morales. Esto es así porque todos los imperativos tienen una materia, la cual es más indeterminada cuanto más general es el imperativo en cuestión, y más determinada en la medida en que el imperativo es menos general.

Los dos preceptos más universales son: «haz lo bueno» y «evita lo malo». Se refieren a lo bueno y lo malo en tanto que humanos. Es como decir: «haz lo que corresponde al ser del hombre», o «no hagas lo que es contrario al ser del hombre». Por ser tan generales, estos preceptos afectan a todos los demás mandatos que están debajo de ellos, de manera que las materias de éstos quedan afectadas también por la

relatividad de la materia de los primeros. Así, la correspondencia o falta de ella con nuestro ser de hombres marca la pauta de los comportamientos adecuados.

Como se ha explicitado anteriormente, esto supone una manera de obrar libre. No se trata del mero hecho de poseer el libre albedrío, sino del de ejercerlo en las acciones concretas. En efecto, sólo el uso de la libre capacidad de elegir es concordante o discordante con nuestro ser de hombres. Así, dice Millán-Puelles (1994) que:

El variable uso o ejercicio de nuestro libre albedrío no podría ser concordante, ni discordante, con nuestro ser si éste no consistiese realmente en algo estable, fijo, permanente. Desprovisto de una esencial inmutabilidad, lo que llamamos nuestro ser no sería un ser efectivo: quedaría disuelto en la pluralidad de las diversas determinaciones con las que resultaría sustituida la unidad de la naturaleza humana en tanto que es en todo momento la misma en cada uno de los hombres y específicamente idéntica para los hombres todos, sin ninguna excepción (p. 446).

Libertad sí, pero en correspondencia con la naturaleza. Insistiendo en esa relación, afirma en otro lugar que:

Todo deber implica un activo unirse su sujeto a sí mismo. El —ísmismo” al que el sujeto se une al asumir su deber no puede serlo su pura y nuda libertad. Tal —ísmismo” ha de poseer una naturaleza de la que el deber reciba su contenido (Millán-Puelles, 1976, p. 88).

Por otro lado hemos de tener en cuenta que es necesario que haya una radical unidad en el ser para que podamos hablar de diferentes situaciones en el mismo. Es, por tanto, nuestro ser de hombres el que nos da a todos nuestra identidad específica,

por muy variados que sean los rasgos individuales y las situaciones a lo largo de la vida. Así pues, la materia del imperativo moral es relativa al ser al que se refiere.

Una vez percibido con la suficiente claridad el fundamental carácter unitario de la relatividad en cuestión, subordinando a él todas las diferencias que en los niveles más concretos de ella son posibles, no hay el menor inconveniente ni peligro en insistir sobre estas diferencias ni en destacar la necesidad de concederles una efectiva atención para así poder establecer –o simplemente reconocer- la materia completa de los preceptos morales singulares (Millán-Puelles, 1994, p. 447).

Esto es el realismo ético, que es visto en Millán-Puelles por Barrio Maestre (2005) del modo que sigue:

Así, el realismo ético no se caracteriza tanto por rebajar la exigencia de lo que en cada caso significa estar obligado a algo -que siempre tiene un sentido absoluto- sino por establecer cada deber concreto en relación con el ser y la circunstancia humana. (...) La variada circunstancia en que se desenvuelve el ser humano hace necesaria la relatividad -plasticidad, flexibilidad- de los deberes también a la situación. Una ética realista, por tanto, ha de atender a la situación particular en que se encuentra el sujeto moral. Nada más lejos de ella que pretender uniformar la conducta humana.

Es preciso atender a las circunstancias de nuestras acciones para establecer el valor moral de las mismas. Esto no constituye un relativismo incompatible con el carácter absoluto del deber. Claro que esto es cierto con la condición de que no se consideren las circunstancias como las “~~únicas~~” determinantes del valor moral de la conducta.

Hemos de considerar, por tanto, la relatividad del deber. Esta relatividad aparece en dos niveles: uno fundamental y otro derivado del primero. Pero es

importante destacar que sólo tienen esta distinción en dos niveles los imperativos en los que interviene el ejercicio de la prudencia. Esto es así porque sólo ahí se tienen en cuenta los diferentes estados, situaciones, circunstancias y diferencias de todas clases entre unos hombres y otros. Debe ser entonces esta virtud la que juzgue y determinar ese “cómo” vivir en particular el precepto general, la realización concreta del mismo, permaneciendo la obligación moral general.

En los imperativos de la ley natural la relatividad de la materia del imperativo sólo se da en el nivel fundamental. Así pues, existe un único nivel, el fundamental, en que no intervienen variaciones de estados o circunstancias, para los imperativos de la ley natural. Por el contrario, se dan dos niveles, el fundamental y el derivado, para los que proceden de la prudencia, los cuales sí tienen en cuenta todas esas posibles variaciones.

En el nivel fundamental, como hemos indicado más arriba, está la relatividad al ser específico del hombre, a su ser persona y a la dignidad que conlleva. Por tanto, a nuestro ser libres. El deber del hombre respecto de sí mismo además de ser un cierto requerimiento a la libertad de su sujeto, tiene a ese mismo sujeto como beneficiario de la decisión que se le pide. Ese hombre está obligado a beneficiarse a sí mismo conservando, sin embargo, la libertad.

Como consecuencia, el hombre puede concordar o disentir con su ser personal haciendo uso de su libertad. Podríamos decir que el deber nos habla desde nuestro propio interior y por ese diálogo dicho deber se nos muestra como una reclamación de nuestra naturaleza a nuestro albedrío. Esas exigencias objetivas del deber vienen de mi naturaleza y no se me imponen absolutamente sino que me instan como a un ser libre.

Por consiguiente, soy un ser capaz—en mi querer y en mi hacer- de solidarizarme —o no- libremente con la naturaleza que poseo.

En eso radica la posibilidad de afirmar – o negar- libremente nuestro ser. Al igual que el hombre puede actuar de un modo que corrobore su ser, también puede hacerlo de una manera inhumana. La discordancia consiste en la elección libre de un comportamiento como el del animal irracional, que no es libre. Millán-Puelles ve este comportamiento en el caso de que el hombre se deje llevar por las pasiones y también por el amor exclusivo a su propio bien. En efecto, quererlo exclusivamente le priva de la máxima libertad que consiste en querer el bien común, en el cual está incluido el bien particular. Es la racionalidad la que nos permite tanto dominar las pasiones como elevarnos al bien común, en vez de ser dominados por ellas o quedar atados al simple bien particular, respectivamente, como ocurre con los animales irracionales. Sobre esto volveré, siguiendo a Millán-Puelles, al explicar la libertad moral, la cual se especifica, precisamente, en el dominio de las pasiones y en la búsqueda del bien común.

Todo imperativo manda. Lo hace porque hay un deber y no al revés: no hay un deber porque está mandado, sino que está mandado porque hay un deber. El deber es previo al mandato. Recordemos lo afirmado anteriormente de que la materia del imperativo es relativa al ser a que se refiere. Por tanto, lo que es un deber depende de lo que es el ser correspondiente. Se trata, como ya he indicado más arriba, de la congruencia del deber con el ser del sujeto respectivo.

Esa congruencia conforma un proceso que, según Millán-Puelles (1976), implica tres momentos. El primero se refiere a la reflexividad especulativa, la cual alude a la posibilidad de tomar conciencia de sí mismo.

En los otros dos modos de reflexividad, la libertad actúa de un modo determinado en cada caso. Así, la primera forma es una libre autovolición que responde al hecho de que el sujeto quiere libremente hacerse un bien. Al querer libremente beneficiarse a sí mismo, el sujeto se está queriendo libremente, por más que ~~deba~~ comportarse así.

La segunda forma consiste en el libre hacerse. Sólo en el cumplimiento de los deberes se da efectivamente un libre hacernos que ratifica nuestro ser natural. En consecuencia hay que partir de una naturaleza ya existente en el hombre y en función de la cual es objetivamente correcto –o en su caso incorrecto- lo que éste se llega a hacer en su libre conducta. Al respetar los deberes para consigo mismo el hombre ama su propio ser natural; al rechazarlos, por el contrario, su hacerse libre no ratifica libremente su ser natural.

Como conclusión, Millán-Puelles afirma que los deberes del hombre para consigo mismo nos ponen de manifiesto la posibilidad de una aceptación de nuestro ser natural, en el sentido de una libre aceptación del mismo, o de una negación de dicho ser.

Así pues, el ~~debe~~ no es resultado de cualquier ~~es~~, pero el ~~es~~ propio del hombre conlleva un ~~debe~~ humano: el hecho de ser hombre establece el contenido de todos los deberes.

En relación con lo que he venido tratando está la determinación de la materia de la ley natural. Millán-Puelles, frente al pensamiento de Kant, y en relación con el de Sto. Tomás, explica dos diferencias esenciales entre el pensamiento de ambos. La primera está en que mientras en Sto. Tomás los preceptos de la ley natural son

determinados originariamente por las inclinaciones humanas naturales, en Kant los imperativos del deber están divorciados de todas nuestras inclinaciones. La segunda se cifra en que el Aquinate reconoce que los malos hábitos pueden incluso borrar en el hombre los preceptos más cercanos a los primeros principios de la ley natural, mientras que Kant considera que tenemos una tendencia natural que se opone a los mandatos del deber.

Millán-Puelles afirma que: ~~Globalmente~~ considerada la filosofía moral de Kant es una estilización dramática del deber y solidariamente con ella –o mejor, como presupuesto suyo- un extremoso simplismo” (Millán-Puelles, 1994, p. 162).

Así lo señala para indicar que ese dramatismo se cifra en la posición entre el deber y nuestras inclinaciones, deseos y necesidades. De este modo, el deber aparece como libertad, mientras que las necesidades, deseos e inclinaciones son naturaleza, y se contraponen al deber. Sin embargo, abundando en lo ya afirmado, el obrar por deber sólo es posible haciendo lo debido, y esto depende de nuestras inclinaciones naturales. La determinación de lo debido la lleva a cabo la razón humana basándose ante todo en nuestras inclinaciones naturales.

Aquí aparece una aportación de la ética filosófica importante, pues afloran preceptos segundos lejanos de los primeros que requieren, para ser conocidos, un razonamiento complejo que el hombre común no es capaz de hacer. Ya no es una reflexión filosófica que se haga sobre la experiencia moral; la ética filosófica debe ahora, en continuidad con la moral espontánea, establecer unos conceptos en vez de asumirlos como ya establecidos por la razón natural en su uso más inmediato. No se trata ya, por tanto, de una reflexión sobre la experiencia moral. Alguien ha debido hacer un razonamiento complejo para llegar a formular esos preceptos. En todo este

proceso conviene no olvidar que para inferir estos preceptos cuya justificación es más compleja, hace falta siempre una continuidad con la experiencia moral.

Hemos visto que los imperativos morales tienen todos en común la correlación con el ser específico del hombre. Millán-Puelles se pregunta cómo es posible que contando con esa unidad haya una pluralidad de imperativos universales. En la respuesta entra el hecho de que el hombre cuenta con diversas tendencias o inclinaciones. Éstas sirven a las distintas facultades con que cuenta la persona humana para realizar las muchas actividades diferentes que puede llevar a cabo sin menoscabo de su esencia. Así pues, la única naturaleza del hombre se despliega en muchas inclinaciones o tendencias naturales. Dichas inclinaciones tienen correlación con los preceptos de la ley natural. Así lo indica Millán-Puelles (1994) aludiendo a Sto. Tomás cuando dice:

Mas como quiera que el bien tiene índole de fin y el mal la índole de lo contrario de éste, resulta que todas las cosas a las que el hombre tiene una inclinación natural las aprehende naturalmente la razón como buenas y, consiguientemente, como habiendo de ser procuradas mediante alguna operación, y sus contrarias como malas y que se han de evitar. De ahí que el orden de los preceptos de la ley natural siga el orden de las inclinaciones naturales (p. 479).

Millán-Puelles señala que aquí está ya la respuesta a la pregunta acerca de la existencia de una pluralidad de imperativos universales a la vez que se da una unidad en la esencia humana. Así, la materia de esos imperativos se establece por las inclinaciones humanas en tanto que éstas apuntan a bienes también humanos. De los objetos de esas inclinaciones salen las materias de los imperativos éticos universales.

¿Cómo puede ser esto? El bien es aquello a lo que todos los seres tienden. Como el bien mueve el apetito, se le conoce por el movimiento de éste. De este modo, ya desde Aristóteles se considera que el bien es lo que todos los seres apetecen. Ahora bien, el hecho de que algo sea apetecido no lo convierte en algo bueno, pues se puede dar un error en la apreciación. En efecto, lo malo puede parecer bueno y así ser objeto de predilección, lo mismo que lo bueno puede parecer malo y ser objeto de aversión. Pero no es ese el caso de las tendencias naturales:

Y dado que las tendencias naturales no dependen, precisamente porque son naturales o innatas, de ninguna actividad cognoscitiva efectuada por el respectivo sujeto, el saber que algo es objeto de una tendencia natural nos permite saber que ese algo es bueno, vale decir, conveniente para el sujeto de esa misma tendencia, concordante o conforme con el ser natural de ese sujeto (Millán-Puelles, 1994, p. 484).

Es porque sabemos que se comporta de ese modo, como ya hemos indicado anteriormente, por lo que conocemos que es bueno, no es que sea bueno porque sea objeto de una tendencia natural. Es decir, la inclinación natural es un efecto que manifiesta que el objeto es bueno. Toda tendencia natural, a diferencia de las tendencias adquiridas por las virtudes morales, es una tendencia que el hombre tiene necesariamente. Tanto las tendencias naturales como los bienes humanos naturales –en que consisten los objetos de esas tendencias-, por ser innatos, no son libres y en consecuencia tampoco son calificables de bondad o maldad moral.

Surge de nuevo otra pregunta: ¿qué índole han de tener unas tendencias humanas para que en ella esté basado el contenido de la moralidad? Si se trata de tendencias naturales quiere decir que esa naturalidad suya consiste en que son conformes con la naturaleza humana. En realidad son nuestra misma naturaleza

extendida en múltiples orientaciones dinámicas. Entender esto es la clave para ver el surgir de los preceptos de la ley natural. Con todo, esas tendencias no son instintivas, pues permiten la libertad. No nos condicionan en el actuar. En efecto, tenemos la libertad de seguirlas o de no hacerlo, y también de elegir la forma de seguirlas en caso de que optemos por ello. No son instintos sino tendencias indeterminadas en el sentido de que no hay nada en ellas que nos las imponga como una necesidad irresistible.

Así, el hecho de que no haya una determinación a seguirlas es requisito para la libertad, y por tanto, para la moralidad del comportamiento. Y como, por lo mismo, se permiten varios modos de respuesta, esto es a su vez condición para que los preceptos de la ley universal sean universales. En consecuencia, los bienes a los que apuntan las tendencias naturales son fines que se nos presentan en calidad de deberes. Por tanto, esos deberes consisten esencialmente en una exigencia objetiva dirigida a nuestra libertad.

En conclusión, podemos decir que la razón se apoya en las tendencias naturales para sacar la materia de los preceptos de la ley natural –siendo esa materia los bienes a los que apuntan las tendencias -. Se trata de un acto humano porque implica el uso de la razón y una intervención de la voluntad. Así lo explica Millán-Puelles (1994):

La forma en la que el acto de dictar un precepto de la ley natural tiene el carácter de humano es distinta de aquella en la que este carácter pertenece exclusivamente al acto libre. El establecimiento de un precepto de la ley natural no procede de la voluntad deliberada y, consiguientemente, no es un *actus humanus* en el sentido en que se habla de este acto como contradistinto del puro y simple *actus hominis*. Pero, en cambio, es humano por cuanto implica el uso de la razón y una intervención de la voluntad (p. 510).

Esos preceptos de la ley natural son puestos en práctica en las acciones concretas por los imperativos prudenciales, los cuales consideran los cambios generados por las circunstancias. Es la prudencia la que regula estos imperativos. Aunque introduciendo “El ser y el deber” he aludido someramente a esto, voy ahora a profundizar en ello.

En primer lugar, intentaré aclarar con Millán-Puelles en qué sentido se entiende aquí esta virtud. En efecto, Millán-Puelles hace caer en la cuenta de que cuando Kant se refiere a los imperativos prudenciales no le da a la prudencia el mismo sentido que Aristóteles y Sto. Tomás. En el pensamiento kantiano la prudencia se refiere a la elección de medios y no de fines, punto en que sí coincide con los autores mencionados. Sin embargo, sus imperativos no tienen sentido moral porque no son imperativos categóricos, sino hipotéticos, y por tanto no responden a una necesidad incondicionada.

Así pues, la acepción de prudencia a que se refiere Millán-Puelles es la misma de Aristóteles. Kant entiende por prudencia la habilidad para elegir los medios oportunos conducentes a conseguir el mayor bienestar propio posible, mientras que Aristóteles –y también Sto. Tomás y Millán-Puelles entre otros- piensan que esta virtud no existe en quien se opone a la rectitud moral aunque tenga una buena habilidad que sea compatible con una conducta moralmente reprochable.

Ahora bien, los actos que podemos llamar prudentes lo son o bien sólo por lo que se hace en ellos, o bien por lo que se hace y por el modo ágil y agradable como se hace. El imperativo prudencial puede serlo también en dos acepciones que se corresponden con los dos modos de actos prudenciales que acabamos de describir. Pero en ambos, el imperativo establece el enlace entre las leyes éticas universales y los

comportamientos concretos y singulares, marcando la aplicación de las primeras en los segundos. Esto se hace de modo que manteniéndose la universalidad de los principios de la ley natural, se abre un abanico de posibilidades en los comportamientos concretos.

Entre los imperativos universales de la ley natural y los prudenciales existe una profunda relación, como acabamos de indicar. Sin embargo, unos y otros son de diferente tipo en su aplicación. Así, los imperativos de la ley natural son normas propiamente dichas, mientras que los imperativos prudenciales son algo que establece inmediatamente una acción. Con todo, ambos elementos están unidos, de modo que Millán-Puelles insiste en que no se puede dar una filosofía moral realista sin contar con el nexo profundo entre los imperativos de la ley natural (que son normas) y los de la prudencia (que propiamente no lo son). Para que esto se dé y la prudencia pueda actuar, se presupone el conocimiento tanto de los principios morales en su ser universal, cuanto el caso concreto singular, pues nadie puede aplicar algo correctamente si no conoce lo que debe aplicar y aquello a lo que debe aplicarlo. Ese conocimiento requerido no consiste en un saber científico sino natural y vulgar. Es el conocimiento que aporta la *sindéresis*, es decir, la capacidad del alma para distinguir el bien del mal, para captar y reconocer los primeros principios morales.

Por tanto, no es indispensable conocer de un modo científicamente elaborado las normas éticas universales para ser prudente.

De todo lo anterior deducimos que la materia de lo universal sólo puede ser real en las realidades singulares y concretas. Por ello, las normas éticas universales no tendrían ningún valor si no pudieran ser llevadas a la práctica por unos imperativos concretos, es decir, prudenciales. Con la contrapartida, insisto, de que estos

imperativos prudenciales no serían posibles sin unas normas éticas universales. El camino, entonces, es de ida y vuelta: ninguno de ellos es posible sin el otro; ambos se necesitan.

En el estudio de los imperativos prudenciales es de suma importancia el considerar el concepto de situación. Pese a lo que pudiera parecer, no se da una completa identidad entre “situación” y “circunstancias”. Al utilizar la situación en cuanto a la moralidad de la conducta, Millán-Puelles afirma que se deben tener en cuenta tres factores. Por un lado, el hecho de que las circunstancias que conforman la situación moral son las moralmente relevantes, no las simplemente físicas. Por otro, que en la aplicación al caso concreto de esas circunstancias hay un margen de libertad para que el interesado elija entre los actos que permiten cumplir éticamente bien la obligación concreta. Esto es así porque no todos los actos rectos son obligatorios para mí en un momento concreto, de modo que aunque por ser rectos, en ellos se cumplen igualmente bien las exigencias a que estoy sujeto en esa situación, yo elijo entre ellos sólo uno. Finalmente, hay que contar también con que la aplicación concreta del imperativo prudencial es siempre completa en lo ético, aunque no siempre en lo físico (Millán-Puelles, 1994). Para ilustrar esto, aduce el ejemplo del caso en el que por mucho que prolongáramos el alcance de la prudencia, nunca podríamos saber si es más prudente pagar siempre una deuda con un talón bancario o con dinero en efectivo.

Hecha esta aclaración, podemos entrar a estudiar cómo influyen las distintas situaciones en la aplicación de las normas éticas universales a cargo de los imperativos prudenciales. Las normas éticas a las que nos referimos son todas universales, pero, podríamos decir, no todas lo son del mismo modo. Del mismo modo, los imperativos

prudenciales son sólo hipotéticamente comunes, puesto que no son comunes de una manera efectiva. Dice Millán-Puelles (1994) que:

Por ser mi naturaleza específicamente la misma que la de cualquier otro hombre, el imperativo prudencial de mi conducta sería el mismo que el de cualquier otro hombre que estuviese en mi misma situación. Con ello, desde luego, no se niega, sino que, por el contrario, se confirma la necesaria relatividad del imperativo ético concreto a la situación del agente moral en cada caso, pero siempre sobre la base de una primordial relatividad a la naturaleza específica del hombre (p. 527).

En esto se evidencia un problema serio en relación con el enfoque que le dan las llamadas “éticas de situación” a la influencia de las diferentes situaciones en el comportamiento moral. En efecto, la dificultad no está en reconocer esas diferentes situaciones sino en no aceptar las normas éticas universales. Así, quedan evidentemente desacreditadas ante la tesis que aquí se defiende.

Aceptando en nuestro caso lo que se ha venido sustentando hasta ahora, referido a los imperativos prudenciales como concreciones de los imperativos de la ley natural en función de las distintas circunstancias, hemos de indicar que la situación en que se encuentra un hombre como agente moral determina la constitución de la materia del imperativo prudencial. Como ya se ha afirmado anteriormente, esta determinación, además de a todo aquello de lo que depende la materia de la ley natural, a la naturaleza individual de cada uno de los agentes morales. Ese es el segundo elemento, que podríamos llamar situacional, que influye en la elaboración de dicha materia. Junto a él se dan otros. Así,

Es necesario acudir a la experiencia moral y ver en ella las circunstancias atendidas al decidir in concreto el contenido de nuestros imperativos prudenciales. Tales

circunstancias, en efecto, son las que, enlazadas en cada caso a un agente moral, individualmente determinado, configuran la situación en la que éste dicta el imperativo ético concreto» (Millán-Puelles, 1994, p. 534).

Así pues, no sólo es preciso un buen fin junto con unos medios adecuados, sino que cuentan de un modo especial las circunstancias del caso concreto para determinar la materia de los imperativos prudenciales.

Ahora bien, en la determinación de la materia de estos imperativos tienen un papel importante las virtudes morales. Ellas hacen posible el conocimiento y la práctica cotidiana de los deberes que se derivan de los imperativos prudenciales. El deber requiere a la virtud, aunque no en sentido absoluto sino relativo al hecho del conocimiento y la práctica habitual de los deberes. A la inversa, la prioridad del deber sobre las virtudes es absoluta. En efecto, por ser previo a las virtudes, es nuestro deber el que justifica la necesidad no sólo de que poseamos aquéllas, sino también de que las ejerzamos para poder cumplir ese deber, porque esas virtudes son un medio para que captemos los deberes y los cumplamos.

Lo anterior ocurre del siguiente modo: el agente moral elige en cada caso concreto la materia del imperativo ético concreto, pero para que esto tenga lugar es preciso que el agente la aprecie como buena en esa situación concreta en que se halla. Pero esto no es posible si él se encuentra inclinado a algo contrario. Las virtudes morales son imprescindibles para que sea fácil y grato el conocimiento y la práctica de nuestros deberes. Sin embargo, el hecho de que se hagan con facilidad no quiere decir que ese cumplimiento sea algo mecánico, ya que los actos que hacen posibles las virtudes morales se llevan a cabo con la clara conciencia de que los estamos haciendo y esto de una manera libre.

Sin embargo, en algunos ámbitos del pensamiento moderno se piensa que la recuperación del punto de vista del sujeto agente conlleva un modo de restablecer la virtud que comporta el abandono sistemático del deber. Parecerían oponerse, en este sentido, la ética de las virtudes y la ética del deber. No hay tal oposición. Las virtudes, acabamos de decir, ayudan a la tarea de conocer y practicar el deber.

Millán-Puelles se pregunta si será necesario, en algunos casos de conflicto, violar un deber para cumplir otro, tal como defienden algunos pensadores tanto de la ética de la virtud como de la ética del deber. La respuesta la encontramos en que tanto en Aristóteles como en Sto. Tomás aparece la imposibilidad de que haya incompatibilidad entre un deber y otro por cuanto las virtudes están en unión entre sí. De esa manera otorgan al agente la capacidad de oponer resistencia con facilidad a cuanto sea un obstáculo para un comportamiento moralmente recto.

En definitiva, concluye este autor (1994) afirmando que:

El cometido propio de las virtudes morales en la determinación de la materia del imperativo prudencial consiste en suministrar a los agentes morales una habitual inclinación a percibir y cumplir –moderando las respectivas predisposiciones individuales de cada uno de ellos- los mandatos y las prohibiciones en que se aplican de una manera concreta las normas universales de la ley natural (y las que de éstas derivan con carácter también universal) (p. 557).

Ante todo lo expuesto podemos preguntarnos en este momento sobre cuál es el fundamento último del imperativo moral. En efecto, se ha venido afirmando que el hombre se encuentra con unas exigencias absolutas e incondicionadas que están dirigidas a su libertad, las cuales puede secundar o rechazar. Lo que no puede de ningún modo es ser indiferente a ellas.

Si se las ~~encuentra~~”, no puede ser la propia libertad quien las origine. Es la naturaleza específica del hombre la que es fundamento del contenido de esas exigencias, nuestros deberes. Ahora bien, el considerar la imperatividad de los deberes no corresponde al contenido o materia de ellos sino a su forma. Por ello, no pueden consistir en imperativos hipotéticos sino categóricos. Y ya que los mandatos morales son imperativos categóricos, no pueden tener su autor en alguien que tiene la posibilidad de no cumplirlos. De esto se deduce que no puede ser el hombre el fundamento de esos mandatos de carácter absoluto: los mandatos morales no pueden ser prescritos por el hombre.

Millán-Puelles se pregunta dónde está el fundamento último del imperativo moral, ya que ese fundamento no se encuentra en nuestra libertad ni tampoco en nuestra naturaleza. Insiste en que el carácter receptivo muestra que el imperativo moral de nuestros deberes no es algo que nos demos a nosotros mismos. Ese imperativo es una exigencia, pero no una exigencia que nosotros hacemos. Esto se muestra con mayor fuerza porque en los casos en que realmente nos comportamos como autores de algún imperativo nos damos cuenta de que lo somos: nos sentimos activos, aunque esa ~~orden~~” nuestra sea en el caso de poner por obra otro imperativo del que no somos autores.

Dado que los imperativos categóricos implican la necesidad absoluta e incondicionada de lo que mandan, todos los imperativos de los que nos sentimos autores son hipotéticos, ya que, aunque sea muy tajante el modo de mandarlo, lo que nos mandan no tiene el carácter de absoluto.

Las órdenes que los hombres pueden dar no pueden recibir de ellos un valor absoluto, ya que ellos no poseen ese valor por el puro y simple hecho de ser hombres, sino sólo en tanto que cumplen los mandatos morales (Millán-Puelles, 1994, p. 399).

Nuestra condición de personas no nos permite, por tanto, ser autores de los mandatos, aunque sí cumplirlos. Lo que sí podemos hacer también es dar órdenes a otras personas: estos mandatos son igualmente, hipotéticos o condicionados, pero no categóricos o absolutos.

Entonces, ¿de dónde le viene al hombre esa exigencia radical de ser moralmente bueno?

Es indudable que todo imperativo exige que haya quien impere; y ese imperante ha de ser alguien dotado de voluntad (para poder mandar). Se trata de una exigencia entre voluntades, es decir, exigencia que una voluntad dirige a otra voluntad. Se requiere, por tanto, que sea una persona quien impere. Pero,

¿Quién es el imperante de un imperativo con valor absoluto, como es el propio de todo valor moral? La respuesta parece obvia, aunque en la práctica pueda tener innumerables contradictores: sólo una persona absoluta es suficientemente capaz para ~~im~~poner” obligaciones con valor absoluto, una persona relativa no lo puede hacer. De hecho, y en la práctica, todos somos conscientes de que el enunciado del deber: ~~de~~bes ser justo en esto”, ~~no~~puedes hacer lo de más allá”, parece tener un origen distinto a nosotros mismos (Calderón, 2006, p. 53).

La bondad moral, que es la que ~~im~~pera” en nuestra experiencia del deber, no es una persona. Millán-Puelles (1994) relaciona ambos elementos, bondad moral y persona, en función del imperativo moral de este modo:

...que la bondad moral sea el medio a cuyo través una persona, la Persona Absoluta, nos dicte los imperativos categóricos en los cuales consisten los imperativos morales. Como cualquier otro imperativo, estos mandatos han de tener su origen, su imperante o autor, en alguna persona, y, por ser mandatos categóricos, sólo pueden estar dictados por una persona no sujeta a ningún condicionamiento, vale decir, por Dios, cabalmente tomado como la Persona Absoluta (p. 404).

Los mandatos morales que nos dicta nuestra razón tienen un origen divino. Afirma este autor (1994) que:

No es que nuestra razón no nos pueda dictar leyes morales (...) sino que el poder de dictárnoslas no lo tiene nuestra razón (que es algo esencialmente limitado) nada más que porque ella misma participa de la Razón pura y absoluta (...). Dicho de otra manera: la legislación universal, en la que se expresa el deber, no puede tener un origen en la razón humana si la razón humana no tiene, a su vez, su origen en la razón divina, de la cual es un eco o semejanza» (p. 427).

No somos puramente libertad ni tampoco algo ya hecho completamente, aunque sí somos un ser que por su libertad puede ser fiel al ser que es, produciéndose así la síntesis entre una naturaleza y libertad. Ese ser fiel al ser dado nos hace entrar, en palabras de Millán-Puelles, en un «querer la Voluntad divina».

Pero ese origen divino es compatible con la autonomía moral. Así, son compatibles con un origen divino de nuestra libertad de opción los actos libres que realizamos. En efecto, uno no es libre por haber querido serlo, ya que para poder haberme dado a mí mismo esa libertad, debería haber tenido previamente la libertad de elegir. Como la libertad que tenemos es verdadera libertad, no cabe decir que los actos que salen de ella no nos son propios.

Con la razón y el propio ser se nos ha dado una libertad que lo es verdaderamente, cosa que captamos en la experiencia moral. El hombre es autor efectivo de algunos mandatos prácticos de la razón. Pero él no es autor de esa autonomía moral. La razón está incluida en la estructura del ser, y el hombre tampoco es autor de ese ser. Por eso, ese poder que la razón tiene para dictar mandatos morales, que es la autonomía moral, no tiene su origen en el hombre.

Así pues, con el ser y la razón se le ha dado al hombre la autonomía moral. Y si esa autonomía lo es realmente, los mandatos morales que surgen de ella no pueden no ser propios del hombre.

Se trata de una autonomía moral propiamente dicha, no metafórica. El imperativo categórico es un mandato o una prohibición de la propia razón humana. Ese mandato se deduce por el análisis discursivo de la experiencia del deber, análisis que debemos hacer para captar el deber concreto, pues esa captación no se realiza por un mero conocimiento sensorial. Así lo justifica Millán-Puelles (1994):

Cuando afirmamos que la pasión nos inclina fuertemente a hacer x, pero la razón nos dice que x es malo y que, por tanto, lo debemos evitar, estamos atribuyendo a nuestra propia razón un cometido que no se nos manifiesta, como tampoco ella misma (explícitamente al menos) en la conciencia espontánea del deber, sino que sólo llega a hacérsenos presente por virtud de algún razonamiento muy sencillo o elemental, pero imprescindible para poder adquirir un cierto conocimiento de algo que de inmediato no nos es evidente (p. 429).

III.3.1. Frente al relativismo ético

Contra ese carácter absoluto del deber encuentra Millán-Puelles un poderoso enemigo al que ya se ha hecho alusión anteriormente (Primera parte, I.2.1). Se trata del

relativismo entendido como relativismo ético, el cual se refiere a considerar relativos los valores morales y también los deberes.

En este punto del trabajo, y dado que ya se ha explicado la crítica que hace al relativismo en general, me centraré en la que dirige a ese aspecto ético del mismo.

Es preciso tener en cuenta que con el término de relativismo se designan aspectos de diferentes significados. Se puede considerar una formulación vulgar y a otras más filosóficas.

En el primer caso, la manera más popular de entender el relativismo afirma que “~~todo~~ es relativo”. Pero esta afirmación no resiste ni siquiera su propio comentario: en efecto, si todo es relativo también es relativo que todo lo sea y así sucesivamente. Millán-Puelles (1996, p. 46) dice que “es relativo que sea relativo que todo es relativo”. Se trata de un proceso sin final; si todo es relativo, nada es relativo. Además, ser relativo es ser relativo a algo, y si digo que todo es relativo, ese todo no deja nada fuera de sí, con lo que no habría nada para que todo fuera relativo a ello.

Es verdad que hay cosas que son relativas a otras; en ese caso lo razonable es quitar el “~~todo~~”. Es importante tener en cuenta que el hecho de admitir que “~~algunas~~” cosas son relativas no es ningún relativismo. Así, en la física, por ejemplo, espacio y tiempo son relativos, y esta afirmación de su “~~relatividad~~” es absoluta y no relativa.

En cuanto a la manera más filosófica de formular el relativismo, estaríamos ante el relativismo epistemológico. Se trata de aceptar –en palabras del poeta Ramón de Campoamor– que todo depende “~~del~~ cristal con que se mira”. Millán-Puelles cita en contraposición a este autor otro que dice justo lo contrario también con un poema; se trata de Antonio Machado cuando escribe “~~¿~~Tu verdad/ -No, la verdad/ Y ven

conmigo a buscarla /La tuya, guárdatela”. La verdad es lo adecuado a la realidad, y el pensar que cada uno tiene una noción de verdad- afirma este autor (1996) haciendo referencia a Husserl en sus “Investigaciones lógicas”- es un disparate, pues no se refiere a la verdad sino a la opinión. El que algo sea o no verdad no depende de mi apreciación o de la de otro hombre. La verdad es algo objetivo.

El relativismo ético es entendido de diversas maneras. Por eso Millán-Puelles analiza y critica las distintas clasificaciones que realizan Brandt y Patzig. Para el primero estarían el relativismo metaético, el cual se cifra en el emotivismo que reduce todo a la emoción concreta que la persona siente ante un asunto ético, negando que haya juicios de valor que sean racionales, lo cual conlleva que las afirmaciones éticas no pueden ser verdaderas ni falsas. El relativismo cultural admite que existen distintos códigos éticos según las diferentes culturas, dando lugar así al hecho de que los valores morales y deberes no serían absolutos por no ser objetivos. El relativismo normativo o étnico, por su parte, defiende que los códigos morales dependen o de las razas y etnias, de modo que las normas son relativas a que lo permita la etnia, o de lo que piense cada persona, de manera que si un hombre piensa que tal cosa es correcta, lo es para él.

Patzig, por su parte, distingue entre relativismo teórico y relativismo normativo. El teórico coincide con el relativismo cultural de Brandt, concluyendo que los valores morales y los deberes no son absolutos. Millán-Puelles (1996) señala que últimamente esa concepción ha cambiado a considerar que los principios morales son los mismos en todas las culturas y que lo que cambian son las aplicaciones. El relativismo normativo equivale al normativo o étnico de Brandt. Pues bien, es preciso

distinguir en ellos entre los principios morales y las interpretaciones teóricas que los ponen por obra.

Lo anterior no quiere decir que sea relativismo metaético el afirmar que el valor moral de un acto depende de las circunstancias en que éste se da. Para que fuese relativismo tendría que negar el valor ético absoluto. Y no lo hace, sino que lo que defiende es que los actos libres del hombre deben ser apreciados moralmente pero sin dejar de lado las circunstancias. Esos actos tienen un valor en sí, un valor moral objetivo y absoluto.

Para entender correctamente el alcance del relativismo ético, Millán-Puelles (1994) propone el análisis del nexo entre el relativismo en general y el escepticismo, mostrando que el relativismo ético es una rama de este último. Así, cita a Dietrich von Hildebrandt para mostrar que, en efecto, en cuanto alguien niega que el hombre es capaz de conocer válidamente algo –y, por tanto, que no hay ninguna verdad objetiva– está negando también que exista algún valor objetivo. Al negar la posibilidad de conocimiento objetivo se niega todo valor objetivo. En efecto, si ningún conocimiento es verdadero, no puede ser objetiva la exigencia que nos presenta el deber. “Las proposiciones deontológicas se basan lógicamente en proposiciones axiológicas, y de ahí que haya de afirmarse que el deber se funda en un ser, precisamente el –ser bueno” de lo que en verdad es debido” (Millán-Puelles, 1994, p. 363).

Si no se puede llegar a conocer la verdad de ese ser, sólo se conseguirán juicios de valor que no tienen verdad objetiva, y de ese modo, tampoco podrán ser objetivos los deberes. Es importante señalar que la consecuencia lógica de esta postura es que este modo de pensar argumenta contra sí mismo, porque se mantiene como una verdad que no hay ninguna verdad.

El relativismo ético, finalmente, defiende que los deberes son exigencias absolutas e incondicionadas que van dirigidas a la libertad, pero exigencias que no son objetivas e independientes de la constitución particular de cada persona. El conocimiento de esas exigencias no es universalmente válido, sino que depende de la constitución de cada sujeto. De este modo, el deber no tendría una validez absoluta.

En cuanto a los argumentos que sustentan el relativismo ético y, por tanto, no aceptan el carácter absoluto del deber, Millán-Puelles (1994) señala que son básicamente cuatro. El primero se refiere a la diversidad de las morales vigentes y de los juicios de valor moral. El segundo lo hace a la negación de que los juicios de valor sean verdaderamente juicios, siendo en cambio más bien interjecciones o emotividades individuales o sociales. El tercero hace referencia al hecho de que no habría un método para distinguir lo verdadero de lo falso en las apreciaciones morales discordantes. El cuarto, finalmente, alude al hecho de considerar el valor de la tolerancia como opuesta al absolutismo del fanático, sacando la conclusión de que, en consecuencia, para no ser fanáticos es preciso ser relativistas.

En lo referente al primero, se piensa que el relativismo es lo único que puede explicar la diversidad de morales y juicios de valor. Sin embargo, se ha de comprobar si realmente es un hecho esa diversidad, y también se ha de ver si eso da derecho a negar la existencia de un conocimiento moral objetivo. Además hemos de tener en cuenta –como se ha indicado unas líneas más arriba- que se trata más bien de diversidad de aplicación de los principios, y no de esos mismos principios. En esto se percibe cómo en la actualidad hay un viraje entre los etnólogos a considerar más las semejanzas que las diferencias. Como fruto de sus investigaciones, afirman la existencia de unos principios éticos generales comunes en todas las culturas. Esto

permite entender las diversidades en lo moral como no provenientes de discrepancias morales básicas, ya que pueden derivarse diferentes reglas de conducta de un mismo principio ético. Lo anterior se entiende mejor si se tiene en cuenta que un conocimiento objetivamente válido equivale a un conocimiento válido en sí mismo, y no a un conocimiento compartido por todos los hombres. Así, se llega a la conclusión de que las divergencias morales interculturales, o intersubjetivas dentro de una misma cultura, no justifican la negación de un conocimiento moral objetivo válido, conocimiento que se refiere a principios generales y no a sus aplicaciones concretas.

El segundo argumento consiste en negar que los juicios de valor sean propiamente juicios. Serían sólo a modo de exclamaciones que expresan determinados estados de ánimo—teoría de la interjección-, o manifestaciones de reacciones emocionales, ya sea de un individuo, ya de la especie —teoría emotivista-.

En cuanto al tercero, referido a la no existencia de un método para determinar racionalmente cuál de las apreciaciones morales discordantes es la más acertada en cada caso, es preciso decir en su contra que hay valoraciones morales que no se presentan como conclusiones de razonamientos sino que son evidentes. Es, precisamente, el caso de los principios éticos más generales que son patrimonio de las diferentes culturas. Esos principios no estarían sometidos a ese método que debería determinar la apreciación correcta. Y en cuanto a la aplicación del citado método en las demás apreciaciones morales, se debe tener en cuenta que la apreciación sea compatible con esos principios éticos evidentes. En el caso de que sea difícil determinar la concordancia, Millán-Puelles (1994) afirma que es un problema epistemológico y no ético, con lo que se puede incurrir en un error de interpretación, pero no en un fallo moral.

El argumento que se refiere a la tolerancia como opción válida contra el absolutismo de un fanático, muestra que hay que optar o por la tolerancia o por lo que ellos consideran su opuesto, la aceptación de valores absolutos. Se identifica así tolerancia con relativismo, de modo que para no ser fanáticos es preciso ser tolerantes –es decir, relativistas-. Así, el relativismo sería la condición de posibilidad de todo comportamiento auténticamente tolerante. De modo concluyente lo expresa Millán-Puelles (1994):

O la tolerancia es en sí misma un valor y, por ende, un valor absoluto, del que resulta una peculiar exigencia absoluta en forma de obligación, o es un valor meramente relativo, y entonces no hay ningún fundamento objetivo (el relativismo lo excluye) para preferirla a la intolerancia (p. 383).

IV. Ámbitos de ese llamado a la plenitud en el hombre

Hemos indicado hasta ahora cómo el hombre es un ser finito y perfeccionable, criatura dotada de una naturaleza que contiene en sí misma la libertad. De la actuación libre del hombre conforme a unos deberes que nacen precisamente de esa naturaleza, se sigue lo que se llama segunda naturaleza o autoposición práctica del propio ser. De este modo el hombre va consiguiendo acercarse a la plenitud.

Esa plenitud no se consigue de una vez para siempre, ni tampoco depende sólo de una serie de aspectos humanos determinados. Por el contrario, son varios los campos en que se puede rastrear esa búsqueda de plenitud, tantos como elementos tiene el ser humano. Sin embargo, me voy a centrar en algunos que cito a continuación por el grado de interés que a mi juicio representan para el mundo actual.

IV.1. Individuo, sociedad, estado

IV.1.1. Amor de sí mismo

El amor de sí mismo es condición de posibilidad de la ética realista en el plano práctico, como siguiendo a Millán-Puelles se ha explicitado anteriormente (Parte primera, III.1). Ese amor a sí mismo es un aspecto básico –el primordial- de la llamada a la plenitud en el hombre. En efecto, el aprecio de sí mismo que se da en cada uno de nosotros, conlleva el querer el bien para sí, lo cual no es sinónimo de egoísmo.

Pero vamos a rastrear en la obra de Millán-Puelles lo que se acaba de afirmar. La ética de este autor, que con frecuencia ~~se~~ presenta en constante y victoriosa contradicción con la formalista de Kant” (Fernández de la Mora, 1994, p. 776) encierra una cierta sintonía con este pensador en cuanto que Kant admite un ~~razonable~~ amor a sí mismo” que es el ~~conforme~~ con la ley moral”. La ética realista de Millán-Puelles, como decimos, tendría un antecedente en ese ~~razonable~~ amor a sí mismo”, muy diferente del egoísmo porque estaría ordenado al deber.

Hemos de tener en cuenta dos aspectos que Millán-Puelles explicará abundantemente. Por un lado, el hecho de que ese radical aprecio de sí mismo no se opone del todo al desprecio de sí mismo. En efecto, es posible que ante los propios defectos, el ser humano se desprecie a sí mismo –aunque no en el más profundo nivel de la realidad humana- por la repulsión que dichos defectos le producen. Ese desprecio de sí mismo no impide el reconocimiento del valor de la persona, el apreciarse a sí mismo en el nivel más profundo. El desprecio no se refiere al yo en su significado más amplio y radical.

En el caso de que alguien se despreciase a sí mismo de una manera radical, Millán-Puelles lo consideraría como una actitud viciosa por no ser conforme con la

naturaleza. En efecto, el negarse a sí mismo queda rechazado por el autor gaditano. Estamos ante una moral afirmativa del yo. El autoaprecio es, además de lícito, necesario, ya que del mismo modo como sin un previo darse cuenta es imposible conocer, sin el propio aprecio no podría quererse algo. El propio aprecio es, en la línea de la voluntad, lo mismo que la conciencia en la línea del conocimiento.

Ahora bien, apreciarse a sí mismo es buscar el bien para sí, lo cual es compatible con el altruismo y no lo es con la vanidad, la arrogancia y la jactancia, las cuales pueden ser consideradas por algunos como ligadas a ese amor a uno mismo.

La consecuencia volitiva es un amor de sí mismo que es la autoestimación del propio ser personal, la apertura del yo a las demás personas. Ese yo humano es un bien que es, a su vez, destinatario de otros bienes, lo cual hace que él sea amado por sí mismo. Este amor de sí mismo no es el egoísmo kantiano. Para Kant, toda inclinación es egoísta, mientras que no es así para el realismo ético, para el que nuestras inclinaciones naturales no tienen ningún egoísmo. Cita Millán-Puelles (1994) a Max Scheler criticando los prejuicios kantianos sobre la tendencia y el placer: “Kant presupone que, independientemente de la ley ética formal y racional, el hombre es un absoluto egoísta y un absoluto hedonista del placer sensible, y que lo es en todas sus emociones, sin distinción entre ellas” (p. 244).

Además, Millán-Puelles sostiene que la positiva estimación de nuestro yo, en que consiste el amor de sí mismo, es un requisito obligado de nuestra conducta libre. Sin embargo, Kant piensa que la autocomplacencia es una arrogancia que es, por eso mismo, incompatible con el valor del cumplimiento de la ley moral. Ante esto, Millán-Puelles alega que toda forma de vanidad es autocomplacencia, mientras que no toda autocomplacencia es vanidad. Así afirma que:

De la misma manera en que no cabe un total olvido de sí que consistiese en carecer de toda autoconciencia en algún efectivo acto de conocimiento, tampoco cabe un completo desentenderse de sí que hubiera de consistir en no tener ningún positivo aprecio de sí mismo en algún efectivo acto de querer (Millán-Puelles, 1994, p. 26).

La autocomplacencia en su nivel más radical es neutra desde el punto de vista ético que aquí nos interesa. Tiene también otro nivel en que sí es vanidad y jactancia, y por tanto, reprochable por la moral.

Por otro lado, autocomplacencia y autobenevolencia están relacionadas. Benevolencia es querer lo que juzgamos que es bueno, y en ello ya está implícita la complacencia, pues si uno a sí mismo no se apreciase positivamente de ningún modo, no podría querer ningún bien para sí. El amor de complacencia, por tanto, es la raíz del amor de benevolencia.

Se trata de la identidad del yo humano consigo mismo: no es posible que un hombre no quiera realmente el bien para sí mismo, porque no cabe que no esté siendo uno mientras es. La unidad intrínseca del yo es el fundamento ontológico del amor de benevolencia hacia uno mismo.

Ese amor de benevolencia hacia uno mismo es la raíz del amor de benevolencia hacia algún otro. Si ese ser uno no fuera capaz de amar, no sería posible el amor de benevolencia, y tampoco lo sería la benevolencia dirigida a otros. Sin embargo, no es suficiente con tener la capacidad de amar, es necesario ponerla en ejercicio, para lo cual debemos contar con el conocimiento de algún bien: en efecto, el amor está dirigido a un bien del cual tenemos conciencia.

De un modo natural, todo ser apetece el bien. Por ello, es una necesidad el amarse y una imposibilidad el odiarse. De esto se deduce que la autobenevolencia interviene en nuestras acciones de un modo necesario y no libre, pues está dada necesariamente en nuestros actos de querer libres. Alude Millán-Puelles (1994) a Santo Tomás cuando repetidamente en sus obras afirma que si de ningún modo, ni real ni aparente, algo fuese un bien para sí, nunca lo amaría el hombre, ya que la voluntad tiene por objeto el bien. El sujeto quiere un bien que él conoce –bien verdadero o falso-, y lo quiere en tanto que bien (no lo quiere en tanto que suyo –que sería egoísmo- sino en tanto que bien). Sólo puede ser egoísta el ser que es capaz de querer a otro (pues de lo contrario, si fuera un yo incapaz naturalmente de querer a otro, no tendría cabida en él ni el egoísmo ni tampoco el altruismo). Ambos, egoísmo y altruismo, sólo se pueden dar en un ser que no esté incapacitado de un modo necesario para abrirse al otro.

En ese proceso ocurre el hecho de que se puede querer el bien de ese otro a la vez que se tolera un mal para sí, un mal que sea necesario o al menos conveniente para el bien de otro. En la benevolencia dirigida a otro, así sea que conlleve un mal para sí o no, lo esencial es que un yo quiera como suyo un bien para otro en tanto que otro. Un yo asume como suyo un bien que es de otro yo, y justamente por serlo. Así lo resume Millán-Puelles (1994):

En ningún caso puede quererse libremente un bien como no siendo un bien para el yo que lo quiere. Y así se explica la tolerancia del mal asumido por sí mismo por un yo que lo quiere como indispensable o conveniente para el bien de otro yo. Ese mal es querido entonces libremente, aunque no en cuanto mal, sino en tanto que es un cierto bien para el yo decidido a tolerarlo por su necesidad o conveniencia para que otro yo se beneficie (p. 253).

De lo anterior se desprende que hay, en la filosofía moral prácticamente realista, dos modos de entender lo que es un bien suyo para alguien: uno absoluto (es un bien suyo el que esa persona elige, así le reporte algún mal o no lo haga) y otro relativo (el que siendo por ella querido es también por ella rechazado para conseguir un bien mayor). Del mismo modo, un bien es absolutamente ajeno para el que no lo quiere de ninguna manera, y es relativamente ajeno para el que lo quiere como suyo aunque no se beneficie directamente por él. Sin embargo, un bien no puede ser ajeno en forma absoluta, porque el querer un bien para otro sería imposible si no fuera también un bien para el mismo que lo quiere.

IV.1.2. Bien particular, bien común

El hombre vive en sociedad. Ya Aristóteles consideraba que el hombre es un *zoon politikon*, es decir, un animal político que alcanza la perfección participando en la vida de la polis. Para ello, el bien común debe ser el objetivo de la acción, de modo que se consideren las propuestas necesarias para ello y se luche hasta alcanzarlas. El hombre ha sido hecho para vivir en sociedad, buscando en ella el bien común, idea en la que más tarde profundizaré.

Ahora bien, en el desarrollo del realismo ético que hemos hecho anteriormente—relación entre el ser natural y el obrar libre del hombre— del que habla Millán-Puelles, se muestra que entre las condiciones de posibilidad de la ética realista —compatibilidad de las normas morales con la conducta libre—, se encuentra el amor a sí mismo.

En efecto, dado que el amor del hombre a sí mismo es condición para la conducta libre, ese amor es necesario para cumplir las normas morales. Este amor a sí

mismo pudiera ser confundido con una actitud egoísta. Sin embargo, como acabamos de mostrar, no es egoísmo, pues hay que tener en cuenta que el que lleva a la práctica cualquier conducta libre debe percibir y querer algún bien. Por eso, es posible que para un hombre sea un bien el querer libremente algo que beneficie a otro hombre, incluso en el caso de que a él mismo le perjudique de algún modo.

El amor a sí mismo no está reñido, por tanto, con la búsqueda del bien común. Millán-Puelles destaca en el bien común una esencia y unos elementos que condicionan su realización. El bien común es el que:

Es apto para ser participado por todos y cada uno de los miembros de una comunidad o sociedad de personas humanas (...) No puede entrar el hecho de que todas esas personas participen en este mismo bien. Considerado en sí mismo, el bien común es común por ser, de suyo, comunicante a todas esas personas, no por hallarse efectivamente comunicado a todas ellas (Millán-Puelles, 1976, p. 108).

El bien común, entonces, no excluye al bien particular, de la misma manera en que el todo no excluye la parte. Es más, tanto los deberes como los derechos verdaderos que entraña el bien común están implícitos en los correspondientes deberes y derechos que atañen al bien personal del hombre.

Por otro lado, resulta que el bien objetivo no puede ser sólo individual. Dado que todo bien es una perfección, no es algo que pueda ser conseguido por un individuo en solitario. El hombre sólo puede perfeccionarse en comunidad. Y es precisamente el hecho de que el hombre no pueda conseguir la perfección él sólo lo que fundamenta la obligación de convivir, ordenando la vida hacia un bien común a todos los que conforman la sociedad. Este bien común logra su plenitud en la llamada por Millán-

Puelles –sociedad civil”, la cual sobrepasa los límites de la familia a la vez que tiene una plenitud social que le es imposible a ésta:

Pero, además de tener un ámbito más extenso, la sociedad civil está dotada de una plenitud social que le es imposible a la familia (...). De allí que se diga que la sociedad civil es completa o perfecta en tanto que en ella el hombre logra el máximo (humanamente posible) de satisfacción o cumplimiento de su tendencia natural a convivir (Millán-Puelles, 1984, pp. 531, 532).

Lo que beneficia a un solo hombre, o a un grupo o conjunto de hombres que no son todos los que en la sociedad se integran es meramente un bien particular. En cambio, el bien común es el bien de la sociedad precisamente porque aprovecha y beneficia a todos los miembros de que ésta se compone. La diferencia entre ambos es cualitativa, no sólo cuantitativa. El bien común no es la suma de los bienes particulares, y, sin embargo, exige que no haya perjuicio para nadie. Es más, el bien común no sólo no excluye el bien particular, sino que también exige que cada ciudadano tenga el suyo. En sentido contrario, si el bien común exigiese que se anulara el bien privado, se convertiría en un mal común. En efecto, no es que sea necesario que todos los miembros de la sociedad tengan que carecer de bienes particulares, sino que lo que se requiere es justo lo contrario: que todos deben tenerlos de modo que ninguno pueda perjudicar a los demás. Explica Millán-Puelles (1976) que:

El bien común — aunque específicamente distinto del bien particular, no excluye a éste (...). El bien tiene carácter de fin; y así como el fin común de los seres humanos que conviven permite la existencia de los respectivos bienes particulares de cada uno de ellos, siempre que éstos se adapten y se sometan a él, también los bienes particulares son armonizables y compatibles con el bien común, bajo la correspondiente condición de que, en efecto, le estén subordinados (p. 122).

Ese bien común tiene una condición de supremacía sobre los bienes particulares, los cuales le están, por tanto, subordinados. Esa subordinación del bien privado al común se basa en el valor superior de éste último, en el hecho de que es un bien más eminente. Con todo, esa primacía del bien común no es absoluta. Es lo que ocurre en el caso de que un determinado bien particular sea de una índole superior a un cierto bien común, como cuando se trata del bien espiritual de una sola persona humana, lo cual vale más que el bien común material. Por tanto, sólo si están en el mismo plano de bienes, el bien común es superior al bien privado.

Este bien común es el fin propio de la justicia legal, porque lo que debe ser el objetivo de la sociedad es el bien de todas las personas que la integran. Si esta virtud de la justicia ordena la convivencia entre los miembros de la sociedad, su objeto es el bien común de la sociedad. Se desprende de ello una consecuencia de valor social importante, pues ir contra ese bien común equivale a prescindir del propio derecho personal a participar en él. Además, es oponerse al derecho de disfrutar de ese bien que tienen los otros miembros de la sociedad. Por el contrario, quien se subordina al bien común es una persona justa porque además de buscar su propio derecho, respeta los de las demás personas que con él integran el grupo social.

De este modo, queda a salvo la relación entre la búsqueda del bien común y la defensa y promoción de la dignidad humana. La unión de ambos elementos es exigida: se complementan de manera que la dignidad crece con el bien común. Por tanto, que se hable de la primacía del bien común no quiere decir que se anteponga éste por encima de la dignidad humana, sino al contrario.

El respeto a la dignidad de la persona humana es, en sí mismo y sin necesidad de ninguna otra cosa, respeto a un bien, a un bien común. Como ya hemos indicado

más arriba, lo que se subordina al bien común, no es la dignidad de la persona humana sino, sencillamente, los bienes particulares. Así, se excluyen esos bienes particulares que se oponen a ella por ser lesivos a la justicia social.

Con todo, se podría pensar que el bien común se puede entender como algo que subordina la persona a la sociedad. Esto no lo acepta Millán-Puelles (1984), el cual defiende que:

La primacía del bien común no se opone tampoco al verdadero sentido del principio según el cual “la sociedad es para las personas y no las personas para la sociedad” (...) Estos bienes, sin justificarse solamente por servir como medios para el bien de la sociedad, han de subordinarse, sin embargo, al bien común de todos los miembros de ella, y no porque los individuos humanos consistan en simples medios para la sociedad que los abarca, sino al contrario, porque ésta es tan sólo un medio, aunque ciertamente indispensable, para el bien de los individuos humanos que la forman (p. 371).

En efecto, la sociedad no es un fin, sino un medio para el bien de los hombres que la constituyen, de modo que facilite la mutua ayuda de esos hombres.

Así pues, el bien común es el mejor bien particular, pues consiste en la mejor perfección de las personas, la cual no puede ser lograda si no es con la colaboración y la participación de todos. Ese bien común es la dimensión más alta y completa del bien particular de cada persona. Es lo que concluye Millán-Puelles (1982) al afirmar que:

Subordinarse al bien común es realmente elevarse, romper las ataduras que, al ligarnos al bien particular, impiden que éste se integre en el de todos, que es objetivamente un bien más alto (...). De ahí que el sólo querer el puro y simple bien particular sea objetivamente una degradación, un verdadero rebajamiento de una voluntad que por naturaleza está capacitada para un bien superior y mucho más intenso (p. 56).

IV.1.3. Bienestar, paz, valores culturales

En esa vida social que es fundamental para el perfeccionamiento personal del individuo, figura en primera línea la necesidad de trabajar por el bien común, lo cual favorece la dignidad personal de cada uno de los miembros de la sociedad. Sin embargo, a fin de estudiar en profundidad en qué consiste en la práctica la consecución de ese bien común, hemos de seguir con Millán-Puelles la diferenciación de algunos elementos constitutivos del mismo, que a su vez contienen otros. Se trata del bienestar material, la paz y los valores culturales.

Deben darse todos juntos para que no se dé un desequilibrio. El bien común es una estructura que integra esos elementos como igualmente indispensables, aunque en distinto orden de valores cada uno de ellos.

El bienestar material es la satisfacción que se produce por la participación de todos los ciudadanos en los bienes. Ese bienestar requiere, por tanto, que todos los ciudadanos puedan acceder a él, para lo cual debe haber unos bienes materiales que han de ser distribuidos de modo equitativo. De esto se deducen algunas condiciones importantes:

Una de ellas es la referida a que lo material no es en estricto sentido el bienestar, sino los medios exteriores que se requieren para lograrlo; otra indica que dado que los seres solamente materiales no tienen elemento espiritual, y que el bienestar debe darse para mantener una existencia humana digna, el concepto de bienestar implica una connotación espiritual; y finalmente, la que señala que es elemento indispensable la participación de todos los ciudadanos en esos medios (Millán-Puelles, 1971, p. 226).

Lo anterior tiene relación con la justicia social, puesto que dado que el objeto propio de ésta es el bien común, el bienestar material está en el ámbito de la misma.

Pero no se debe reducir la visión de la justicia social a los bienes económicos o a la distribución de estos bienes. En efecto, ambos aspectos constituyen reduccionismos que recortan su riqueza, ya que además de la injusticia en lo referente al bienestar, se da también injusticia en los otros dos aspectos del bien común. No se puede ignorarlos, pues el imperativo de la dignidad humana requiere beneficiarse de los valores más altos de la cultura, de modo que las personas se beneficien de ellos.

Se trata, por ejemplo, de valores culturales que se refieren al sentido de la existencia de cada hombre y del significado de la comunidad humana. Estos valores son de una importancia crucial para la perfección de la persona y para el logro de la felicidad (de ahí que sean fundamentales en el logro de la plenitud en el hombre). Estos valores son un fin de la convivencia humana, de manera que deben llegar a todos los miembros de la comunidad. Si esto no se pretende es como se degrada al hombre, pues se le estaría concibiendo como un simple productor de bienes materiales que agota sus necesidades en el consumo de este tipo de bienes. Por lo tanto, una sociedad justa debe permitir el acceso a los bienes culturales a todos los ciudadanos, sin que ello signifique que todos los van a disfrutar del mismo modo e intensidad, pues son diferentes las aptitudes y capacidades naturales.

Con todo, esta necesidad del bienestar material confirma el aspecto social que por naturaleza tiene toda persona. Así lo asegura Millán-Puelles (1984) cuando afirma que:

Todo individuo humano necesita de la ayuda de otros individuos de su especie para poder vivir y no de cualquier manera, sino precisamente como hombre. Vivir es, para el ser humano, convivir con otros seres como él, pues sólo de este modo satisface su necesidad natural de bienes corpóreos y externos, así como su necesidad, natural

igualmente, de los bienes morales que requieren la compañía (...) Solamente en virtud de que en el hombre hay espíritu puede darse en el ser humano una cierta necesidad de cosas artificiales, o sea, de cosas que no llegan a existir, ni pueden tampoco ser usadas, sin que funcione el poder de nuestra razón (p. 531).

En cuanto a la paz, no habría unidad moral entre los hombres si se careciese de ella. Este elemento del bien común mantiene lazos necesarios con los otros dos elementos. Así, el bienestar material lleva a cabo el desarrollo de la propia personalidad por la conquista de las virtudes, posibilitando así la promoción personal. De manera similar, el bienestar material hace posible la paz. Esto ocurre siempre que no se reduzca dicho bienestar a los bienes materiales. En efecto, ya que la paz es efecto de la justicia, la abundancia de estos bienes debe ir de la mano con la justa distribución de los mismos para que el fruto sea la paz.

Se trata de una paz que debe producirse como combinación de libertad y orden. Y no sólo a un nivel social sino también a un nivel individual, de modo que de la adecuada búsqueda del bien común por parte de cada uno de los individuos, efectivamente surja la paz.

Ahora bien, ante lo anterior cabe preguntarse qué función tiene el Estado en todo esto. Millán-Puelles (1976) indica la necesidad de conjugar, en el proceso, la libertad y el orden. Así lo expresa él:

Saber unir en la obra de gobierno el respeto a la dignidad de las personas y la firmeza en el mantenimiento de las condiciones y exigencias de la vida en común, es la más alta cualidad del gobernante y, a la vez, el más difícil cometido de la tarea que propiamente le define (p. 153).

El problema que surge para relacionar correctamente ambos elementos se soluciona haciendo entrar en escena la prudencia. En efecto, sólo esta virtud sabe actuar según las distintas circunstancias, haciendo lo que es correcto en cada caso, ya que las normas fijas e inmutables a aplicar reciben por ella la adaptación en la forma de aplicarlas.

De este modo, el Estado tiene una función subsidiaria. Pero el concepto de esta función tiene un aspecto negativo y otro positivo. El negativo se refiere a considerar que todo gobernante debe limitarse a sus tareas sin interferir con una injerencia abusiva en los derechos de la persona; mucho menos debe anular o extorsionar esos derechos. El dirigismo estatal no tiene aquí ninguna cabida. Por eso, el principio de la función subsidiaria del Estado se interpreta como una limitación de las atribuciones del gobernante en el sentido explicado.

Esta negación se basa en la afirmación de la dignidad de la persona humana. Así, el hombre tiene la libertad y con ella la responsabilidad de hacer por sí mismo cuanto pueda para atender a sus necesidades y desarrollar su personalidad. No puede desertar de ese deber y, por tanto, no puede permitir que el Estado le suplante.

Así pues, este Estado no puede reemplazar al ciudadano. Su tarea es ayudar en nombre del bien común a todos ellos. Ayuda que no significa evitar la responsabilidad a que nos referíamos unas líneas más arriba. Millán-Puelles (1976) señala que en esta puesta en escena de la tarea gubernativa,

si se quiere hablar de los peligros a que la convivencia se halla expuesta, hay que hacerlo de un modo completo (...) Porque existen, sin duda, los peligros de una libertad que se desmanda cuando el Poder carece de la fuerza precisa para imponer el orden,

salvaguardar la justicia y mantener la paz: Pero también existen los peligros de un Poder sin límite ni freno (p. 159).

El principio de la función subsidiaria del Estado de que venimos hablando se refiere a la norma que establece que la sociedad es para las personas y no las personas para la sociedad. El Estado no puede prescindir de lo que es la razón de ser de la convivencia, es decir, de la ayuda o el servicio a las personas. Y es la convivencia entre ellas lo que constituye la sociedad, convivencia que según Millán-Puelles tiene como razón de ser el ayudarse unos a otros a vivir. En efecto, el fin de la sociedad es que las vidas personales se mantengan y desarrollen al máximo. Para ello, se debe combinar la libre iniciativa junto con la exigencia de un orden auténtico y eficaz.

Por su parte, el aspecto positivo de esta función subsidiaria ya no se refiere a la necesidad de no realizar injerencias que atenten contra la libertad y la dignidad de las personas, sino a la intervención efectiva del gobernante buscando un incremento del bien común. En efecto, la ayuda propia del Estado a la sociedad es conservar y promover dicho bien común: ese es el único motivo que le justifica. Es un error pensar que el juego de las libertades, por sí sólo, es capaz de mantener el orden y fomentar ese bien común. Por ello, al Estado le compete una tarea de coordinación:

La importancia y el valor de esta función son de muy primer rango para la vida de la sociedad. Lo que ocurre es que el Estado tiene una competencia propia y específica, que es la del bien común, y no debe salirse de ella. Dentro de este ámbito, no obstante, su función es de carácter positivo, esencial (...) Y no es que los gobernados no posean un verdadero derecho a interesarse por lo que concierne al bien común, de suerte que este derecho pertenezca única y exclusivamente al gobernante, sino que sólo el gobernante tiene la facultad de la coordinación y dirección de las tareas que el bien común exige (Millán-Puelles, 1976, p. 160).

Así, la función subsidiaria del Estado va en un doble sentido en lo referido a la iniciativa privada de los ciudadanos. El primero de ellos se refiere a buscar que esa iniciativa privada se mantenga en conformidad con el bien común. En segundo lugar, se deben dar las condiciones que favorecen la realización de la iniciativa. La función del Estado es poner las condiciones para que todos puedan, por su propio esfuerzo, hacer uso de un derecho que les es propio y, a la vez, ayudar a todos a cumplir sus deberes. Y ahí hay que distinguir entre “suplir” y “suplantar”. Suplantar no es válido, pero sí lo es suplir cuando las circunstancias lo exijan, de modo que se haga por otro lo que éste no sabe o no puede hacer. Ni ayudar ni suplir son suplantar. El Estado tiene permanentemente la obligación de ayudar en las actividades conducentes a la consecución del bien común que son propias de los ciudadanos. Tiene también el deber de suplir siempre y cuando ellos no puedan llevar a cabo dichas actividades o no lo hagan de modo adecuado.

Ayudar sí es siempre esencial al Estado, pero el intervencionismo que supone la suplencia debe ir desapareciendo progresivamente, puesto que representa el polo opuesto del verdadero ideal.

En lo referente a los valores culturales, ya hemos mencionado algunas de sus características al tratar del bienestar material. En esta ocasión se van a relacionar con la paz. Ésta es imprescindible para que pueda darse una participación efectiva de los ciudadanos en los valores de la cultura, los cuales son los más altos de la vida. Bienestar material y paz se necesitan mutuamente; eso mismo ocurre entre la paz y la participación en los valores culturales, los cuales incluyen los de carácter ético y espiritual. Así, la prioridad entre los tres la tienen los valores culturales.

Esta afirmación debe ser contextualizada. En efecto, pueden ocurrir algunas interpretaciones equivocadas que lleven a modos prácticos de vida incorrectos. Así, es un error identificar el hecho de que los valores espirituales tienen una prioridad objetiva, con que sean los más urgentes de buscar. No, lo más urgente es atender al bienestar material, aunque lo más valioso sea lo referido a la dignidad de los valores. Pero es también una equivocación de incalculables consecuencias confundir la mayor urgencia de los valores materiales con el hecho de que sean los más importantes: no, es menos importante el bienestar material, aunque en cuanto a la urgencia, sea lo primero. Millán-Puelles llama la atención sobre este punto, indicando que esta segunda confusión tiene mayor vigencia en la práctica, quizá:

por la mayor intensidad de apremio de las necesidades de índole material, y por la superior facilidad con que se advierte el valor de los bienes respectivos cuando se echan en falta y, sobre todo, cuando se carece de la formación precisa para hacerse cargo de los otros (Millán-Puelles, 1971, p. 228).

Es así como se suele actuar: dando prioridad a la distribución justa de lo material y relegando el perfeccionamiento moral. Se olvida que el bien común no sólo implica la participación justa en los bienes materiales, sino también en los culturales. Y no sólo eso, sino que a veces ocurre que los bienes culturales son utilizados para conseguir más y mejores bienes materiales. En definitiva, en todos esos casos no se reconoce la primacía objetiva de dignidad de los valores culturales, siendo que los materiales son sólo medios, en realidad, para conseguir esos intereses del espíritu.

Forment (1994) señala que:

Estas afirmaciones patentizan que la filosofía del bien común de Millán-Puelles está orientada a la práctica, que no tiene una mera finalidad doctrinal. Sus reflexiones no están alejadas de la realidad. En ella tiene su origen y a ella se dirige (p. 815).

Y el mismo Millán-Puelles (1976) corrobora lo anterior al afirmar que: “A diferencia de todos los seres que no tienen las facultades propias del espíritu, el hombre necesitaría la teoría y la doctrina para darle un sentido a su conducta y actuar, de este modo, como un verdadero hombre” (p. 88).

Esto constituye el sentido del perfeccionamiento humano, el camino hacia la plenitud de que venimos tratando.

IV.2. Libertad y ser de la mujer

En este marco de los aspectos en que se desenvuelve la llamada a la plenitud en el hombre, debemos tener en cuenta uno que tiene una especial importancia: el peculiar ser de la persona humana femenina. Se trata de un tema marginal en los escritos de Millán-Puelles. Con todo, como afirma Jaime Nubiola (1994):

Los filósofos suelen despertar notable expectación cuando hablan o escriben fuera del ámbito académico sobre lugares comunes o sobre cuestiones marginales a su producción filosófica más habitual (...). Tales compromisos a los que obliga nuestra condición social se convierten con frecuencia en el mejor testimonio del fuste de un filósofo profesional (...). Advierten éstos –los lectores- que el filósofo explica lo que de antemano ya sabían, pero lo hace con mejores razones, mostrando aspectos novedosos y relaciones sólo hasta entonces confusamente presentes (p. 641).

Es lo que ocurre en el caso presente. Si ese modo de ser persona humana que es ser mujer tiene un lugar, así sea ínfimo, en la obra de Millán-Puelles, no se puede dejar

de tenerlo en cuenta cuando lo que se pretende en este trabajo es destacar la importancia que este autor da al perfeccionamiento humano en el uso de la libertad, camino de la plenitud personal. La intervención de Millán-Puelles en el ciclo de conferencias que con motivo del Año Internacional de la Mujer, en 1975, organizó la Fundación General Mediterránea, llevó por título “La libertad y el ser de la mujer”, lo cual muestra ya desde el inicio la relación de gran importancia que ese tema tiene con la tesis que aquí se sustenta. De ello trataremos a continuación.

Aquellas páginas del profesor Antonio Millán-Puelles no eran, pues, unas palabras de ocasión dichas al vuelo bajo el hermoso título de “La libertad y el ser de la mujer”, sino que encerraban una de las claves, el desarrollo personal de la magnanimidad, hasta ahora apenas tematizada en el debate feminista contemporáneo. Frente al masculinizante feminismo igualitarista y frente al intimismo neofeminista capitidisminuyente Millán-Puelles esboza una vía para la comprensión de las peculiaridades de género que incita precisamente el esfuerzo por la adquisición de aquella virtud en la que cifra máximamente la libertad personal (Nubiola, 1994, p. 654).

Millán-Puelles señala cómo algunos filósofos se han unido a la causa feminista desde los comienzos de este movimiento. Así lo han hecho, entre otros, Condordet, Jacques Fourier –de quien procede el término “feminismo”- y Stuart Mill. Él mismo se une a algunos postulados que defienden la igualdad del varón y la mujer, pero aclarando en qué consistiría la verdadera igualdad que pone en su lugar el significado y la dignidad de la persona humana femenina. Así, considera que la igualdad de la mujer con el varón se basa en la dignidad de persona humana que ambos comparten, y no en convertir a la mujer en una especie de versión masculinizante de lo femenino.

Se refiere, por tanto, a la igualdad radical de los seres humanos, la cual tiene su origen en la dignidad y la misma índole de la persona humana, tal como él mismo expresa en el siguiente texto.

El acierto esencial del movimiento de emancipación de la mujer es la clara conciencia de que la mujer comparte, con el varón, la íntegra dignidad de la persona humana y que, por consiguiente, tiene derecho al pleno reconocimiento de la totalidad de una igualdad jurídica esencial con el hombre. La mujer es tan persona como el hombre; y las consecuencias que de ello inmediatamente se siguen han de tener una plasmación, una protocolización jurídica, que no se quede en simples declaraciones solemnes (...) Yo creo que todas aquellas diferencias entre el varón y la mujer que sean meramente de carácter histórico y que vayan en merma de la dignidad de la persona humana femenina, deben desaparecer, y cuanto antes, con beneficio para todos (Millán-Puelles, 1976, pp.187, 194).

Sin embargo, aclara que no todas las diferencias entre mujeres y varones tienen ese origen. En efecto, dado que el sexo tiene varias dimensiones, sólo la que se considera en un sentido social es la que se ve influida por las convenciones históricas que se traducen en costumbres, las cuales pueden cambiarse. Hay otros elementos diferenciales naturales que corroboran el postulado de que no todas las diferencias consideradas en la actualidad entre varones y mujeres entran dentro de la categoría de lo convencional impuesto por la historia y la cultura.

El ser humano es persona, la persona es una realidad esencialmente espiritual, pero el ser humano tiene una naturaleza, que no es meramente lo animal del hombre, como dice, por ejemplo, Dilthey y han dicho otros siguiéndole. Frente al historicismo hay que proclamar que existen en la naturaleza características que también corresponden al espíritu, y que están allende los vaivenes de la historia (Millán-Puelles, 1976, p. 193).

Así pues, Millán-Puelles (1976) defiende que hay una igualdad básica. Ésta se basa, como hemos indicado, en la índole de la persona humana y su dignidad, y debe reconocerse. Hay otras diferencias que, tenidas en cuenta, contribuirían al bien de todos.

Las diferencias de sexo no son puras y simples diferencias somáticas o fisiológicas. El sexo es una realidad psicosomática e incluso espiritual. Espiritual, por repercusión, porque permite inflexiones, versiones o ediciones distintas de esa integridad que es la persona humana, como realidad espiritual, y corporal también (pp. 193, 194).

Es verdad, por tanto, que hay algunas diferencias entre el varón y la mujer que son productos culturales y que van en contra de la dignidad de la mujer. Estas diferencias deben desaparecer por el bien de todos.

Ahora bien, ¿cuáles son los aspectos diferenciales que no tienen una dependencia socio-cultural? Entre esos elementos se señalan los que se refieren a un mayor sentido de lo concreto en la mujer, mientras que el hombre se mueve mejor en lo abstracto. Habla con frecuencia de Mill como “el hombre que más ha hecho por la defensa de los derechos de la mujer” (1976, p. 198), señalando que éste pensador destaca en la mujer su mayor intuición, tomada como una visión rápida y correcta de cualquier hecho actual que la lleva a estar mejor preparada que muchos hombres para moverse con éxito en el terreno práctico. Del mismo modo, señala la tendencia femenina a ocuparse de las cosas más individualmente que en grupos, y su más vivo interés por los sentimientos actuales de las personas. Así, la mujer se ocupa de cómo afectará a los individuos cualquier cosa que debe ser llevada a la práctica.

Otra característica diferenciadora es la mayor emotividad femenina, de modo que se permiten mejor las diferenciaciones y los matices.

El hombre está como más desligado, mientras que la mujer, en cambio, está como más adherida, más solidaria al fondo cósmico en sus manifestaciones biológicas, vitales. Tiene un mayor sentido de la concreción, y justamente eso se manifiesta en el plano de la conciencia como una mayor emotividad (Millán-Puelles, 1976, p. 200).

Así sintetiza Nubiola (1994):

Millán-Puelles cree encontrar en la diferente vivencia de la condición sexuada la característica natural que da razón última de las diferencias entre los géneros. Tal vivencia es siempre personal y biográfica, y adopta diversas modulaciones individuales más que rígidos estereotipos de género. Las diferencias sexuales no instauran sólo unas diferencias fisiológicas y somáticas, sino que tienen repercusión en la configuración biográfica de la personalidad. De ahí que una emancipación masculinizante de las mujeres resulte un atentado contra su genuina intimidad (p.650).

A todas estas características diferenciales naturales se está respondiendo en la cultura actual con el intento de ignorarlas, hecho que no es de poca importancia. En efecto, desconocerlas acarrea consecuencias que hemos de lamentar. En primer lugar señala Millán-Puelles (1976) un cierto evasionismo del hogar por parte de la mujer. Y dado el papel insustituible que ésta tiene en ese ambiente vital, por las características explicitadas anteriormente, las consecuencias pueden ser desastrosas (se cita, a modo de ejemplo, la afirmación de Rof Carballo de que en los hogares donde la mujer abandonó o en comunidades infantiles gobernadas por entidades más que por personas –y personas femeninas-, los niños son más violentos).

Lo anterior no quiere decir que haya trabajos y ocupaciones más propios del hombre o de la mujer. Lo esencial de esta cuestión está en el modo diverso en que

viven las diferentes profesiones o situaciones la mujer o el varón. Y hay que mantener la diferencia en provecho común.

En la actualidad, en nuestra sociedad de consumo se han fomentado intereses individualistas que se han unido con el movimiento de emancipación de la mujer. Pero el individualismo es un atentado contra lo más esencial de la dignidad de la persona. El auténtico sentido de esta dignidad –y de la libertad de la persona- es la unión entre la capacidad de iniciativa y el servicio al bien común. Si no hay capacidad de iniciativa no hay tampoco libertad ni dignidad. Pero si esa capacidad se queda al servicio de sí misma no hay, del mismo modo, plenitud de la dignidad humana.

Junto con ese individualismo, son importantes el peligro de cosificación que amenaza a ambos y el de masculinización a la mujer.

La cosificación consiste en convertir o tratar como una cosa lo que no tiene ese carácter. En nuestro caso, se trata nada menos que de la persona humana. En efecto, hombre y mujer, están sujetos al peligro de la cosificación en razón de tener un cuerpo. Esto trae consigo una serie de consecuencias. Efectivamente, la cosificación nos esclaviza. Millán-Puelles (1976) define la esencia de la esclavitud como:

Un hecho real, en virtud del cual acontece que, o porque uno no quiere o porque los demás no le dejan, la capacidad peculiar de iniciativa propia queda reservada, pura y simplemente, para los intereses particulares de uno mismo. Esto va contra la dignidad de la persona humana (p.190).

Esa esclavitud se ha venido dando bajo una forma sutil en la mujer, ya que no sólo ha habido esclavos varones en la historia, sino que con otros tonos la mujer ha sido y es tratada como cosa. Y el hecho de que una persona sea tratada como una cosa

genera una serie de repercusiones que pueden ir desde la protesta a un decaimiento absoluto. En el primer caso, brotan las energías más hondas y algunas fuerzas que quizá habrían quedado ocultas e inservibles de no haberse dado este tipo de situaciones. En el segundo, se produce un fenómeno que se traduce en un dejarse cosificar más de lo que los demás lo están haciendo.

Es evidente que esto va más allá del límite de una institución formalizada como esclavizante. Así, serían esclavos todos los que no quieren atender al bien común poniendo la capacidad de iniciativa al servicio exclusivo de sus intereses particulares.

Esa mentalidad se prolonga en algunos efectos de menor envergadura, como son, entre otros, la esclavitud que generan las modas de turno, la dependencia de agradar a los demás, el fenómeno de dejarse llevar del deseo de llamar la atención, el miedo al ridículo, o, en fin, en ciertas pautas culturales que marcan la vida de muchos hombres y mujeres hoy.

Es también cosificación femenina el fenómeno que se da bajo la forma de sadismo – masoquismo. Millán–Puelles aduce “pruebas literarias suficientes” (1976, a, p. 191) para argumentar a favor de que la mujer tendría un placer especial en ser avasallada por el varón y éste, a su vez, en avasallar a la mujer. El modo de comportarse el esclavo ante el amo tendría un paralelo considerable con el modo en que lo hace el masoquista con el sádico. Cita a Hegel con su dialéctica del esclavo y el amo. También a Sartre, el cual, negando la posibilidad de comunicación entre los hombres, sólo deja posibilidad de comunicación entre el ser humano que gusta de ser dominado y el dominador. Del mismo modo, Jaspers es mencionado argumentando en sentido contrario, cuando afirma que esa situación es la negación de toda comunicación, pues una persona sólo se comunica de verdad con otra persona, con la

que puede relacionarse libre y mutuamente. Esto sólo se puede dar en la plenitud de la libertad, lo cual es todo lo contrario a lo que ocurre entre dominador y dominado.

La prostitución, incluyendo la pornografía y la falta de pudor, es, junto con las anteriores, una manera de cosificación, un nuevo modo de esclavitud de la mujer ante la mirada cosificadora del varón. Es una forma de la misma en que pareciera que la persona no tiene inconveniente en convertirse en un objeto público.

En los momentos actuales, en que más énfasis se pone en el mantenimiento de la dignidad de la mujer como persona y la integridad de sus libertades, es el momento también en que menos se niega la mujer a la pornografía (hablo en términos generales), es decir, en que menos se niega a esa cosificación de su condición de persona. La pornografía se considera, precisamente, como si fuera un derecho de la mujer (Millán-Puelles, 1976, p.192).

En la pérdida del sentido del pudor la persona no tiene ningún problema en objetivarse ella misma convirtiéndose en algo público, perdiendo de este modo la propia intimidad. Esto es así porque lo íntimo debe ser compartido en la intimidad, siendo entonces cuando realmente se ejerce ésta. Pero fijémonos en esa comunicación profunda que constituye ese “compartir”, la cual no se da cuando lo que se produce es la cosificación, el convertirse en un objeto.

Todos estos modos cosificantes están relacionados entre sí, ya que se refieren a las formas en que mujeres y varones pueden violentar la dignidad común en sus relaciones. Por eso, frente a ese abanico de cosificación, es urgente buscar en la práctica un reconocimiento de la dignidad de ambos –varones y mujeres-.

En este punto me parece importante considerar que es precisamente la persona femenina, la mujer, la que sufre con mayor frecuencia este fenómeno. Y lo es

justamente en los momentos actuales en que se pone mayor énfasis en la dignidad y la libertad femeninas. Tremenda paradoja en que se combina este énfasis con el no negarse de la mujer a esa cosificación, considerando la pornografía, la prostitución y otras manifestaciones de lo que venimos explicando, como un derecho, como una de las libertades de la misma.

¿Qué hacer? En oposición a todo esto, la mujer debería reivindicar esa integridad de persona que le hace estar en un nivel de igual dignidad con el hombre. Éste, por su parte, debería a su vez secundar esta campaña si no quiere caer en las redes de considerar a la mujer dentro de esos modelos de cosificación que hemos explicado. Y pienso que quizá esta tarea sea más urgente en la moderna sociedad del siglo XXI, pues ahora se dan esos fenómenos con mayor frecuencia aún que en los años setenta en que Millán-Puelles escribía estas líneas al respecto.

En cuanto al riesgo de masculinización que lleva consigo un feminismo exacerbado, Millán-Puelles (1976) señala que se da el peligro de renuncia de las mujeres a su propio perfil, a su peculiaridad femenina, tomando como ideal de vida el ideal masculino.

El problema que surge al considerar lo anterior es el de las consecuencias que se siguen de no tener en cuenta las características propias del modo de ser femenino. Son muy frecuentes las que conlleva el evasimismo de la mujer respecto del hogar, olvidando el papel que, precisamente por las características citadas unas líneas más arriba en este mismo apartado, puede ejercer la mujer en su familia. Claro que esto no quiere decir que el varón no pueda –y deba– realizar un cometido en el hogar, ni que sea éste el único ámbito de desempeño de la mujer. Lo que sí indica es que el papel de la mujer es insustituible.

Hace referencia –mencionando a Rof Carballo y a Tagore, entre otros-, al índice enorme de violencia y agresividad que existe en la infancia y adolescencia, el cual crecerá si crece también este “abandono” del hogar por parte de la mujer. Pero insiste en que con su defensa de esa tarea delicada e imprescindible de la mujer en su casa no quiere decir que haya trabajos más específicos para hombres y otros que lo son para mujeres.

Lo esencial de la cuestión no está en hacer discriminaciones de diversos puestos laborales; está en el diverso modo, en la diversa edición del trabajo, digámoslo así, que la mujer da y que da el varón. Y no hay que confundir lo uno con lo otro; al contrario, ha de mantenerse la diferencia en provecho común (Millán-Puelles, 1976, p. 204).

Como colofón, es preciso tener en cuenta que el movimiento de emancipación de la mujer se ha unido al fomento de algunos intereses particulares que lejos de elevar la dignidad de la persona, en este caso de la persona femenina, en realidad atentan contra ella. El concepto auténtico de dignidad y de libertad de la persona humana debe combinar de la capacidad de iniciativa con el servicio a los intereses generales o bien común. En efecto, la capacidad de iniciativa es indicador de dignidad y libertad, pero si esa capacidad se pone al servicio exclusivo de sí mismo, se convierte en una especie de círculo vicioso que encierra a la persona en el estrecho horizonte de su yo y que, por tanto, no le confiere plenitud, pues:

(...) no nos da la medida íntegra, ni mucho menos, de lo que es la dignidad de la persona humana. Esto se refleja, cabalmente, en el ejercicio de la magnanimidad, que es forma suprema de libertad, que es estar sobre sí, en sintonía perfecta con el bien común, con los intereses generales (Millán-Puelles, 1976, p.205).

Esa magnanimidad es a modo de una forma de fortaleza que se opone a la timidez, al apocamiento, al miedo a tomar la iniciativa de la propia vida al servicio del bien común trascendiendo el ámbito estrecho de los fines particulares.

Frente a algunos pensadores que adjudican esta virtud a los varones, asignándoles así la plenitud de la humanidad, a la que la mujer llegaría sólo por el sometimiento a ellos (así piensa Fichte), Millán-Puelles reclama para la mujer, en igualdad de dignidad con el hombre,

la limpieza de la dignidad de un ser personal que tiene derecho a asumir íntegramente su condición de persona, no masculinizándola, ni sobreañadiéndole los vicios del individualismo masculino bien conocidos por todos; sino, por el contrario, sabiendo dar una versión auténticamente abnegada, auténticamente personal y auténticamente femenina (Millán-Puelles, 1976, p.206).

La afirmación de lo peculiar femenino es estar más cerca del protagonismo de la mujer en la ordenación de la vida pública de la sociedad. Y la consecución de la emancipación femenina correctamente entendida está, como ya se ha indicado, en su igualdad fundamental con los varones y en la responsabilidad característica que la condición femenina le otorga a la mujer sobre el género humano. Por tanto, el hecho de potenciar las cualidades femeninas es contribuir a alcanzar la plenitud personal. Es preciso, por tanto, educar su magnanimidad, de modo que la verdadera emancipación de las mujeres se consiga con la conquista personal de esta virtud, exponente máximo de la dignidad humana.

La dignidad presupone la capacidad de iniciativa. Pero esta capacidad adquiere su mayor grandeza con la virtud de la magnanimidad, la cual hace que la persona esté

en sintonía con los intereses generales, saliendo del horizonte reducido de lo particular. Dice Millán-Puelles (1976):

La mujer tiene, siempre se le ha atribuido, y creo que no es pura literatura, un maravilloso sentido de la abnegación, diría yo que no sólo por virtud, sino casi como de un modo más espontáneo que en el hombre. Estas complejidades que hoy se están dando, complicidades diríamos mejor, entre el individualismo fomentado ferozmente en un sentido materialista, sensualista, etc., de la sociedad de consumo y el movimiento de emancipación de la mujer, llevan consigo gran riesgo de empañar un movimiento cuya limpieza hay que defender a todo trance, porque es la limpieza de la dignidad de un ser personal que tiene derecho a asumir íntegramente su condición de persona, no masculinizándola, ni sobreañadiéndole los vicios del individualismo masculino bien conocidos por todos; sino, por el contrario, sabiendo dar una versión auténticamente abnegada, auténticamente personal y auténticamente femenina (pp. 205, 206)

Así pues, el punto clave de esta reflexión considera que el acierto esencial del movimiento de emancipación de la mujer es el considerar que la mujer es tan persona como el hombre, de modo que tiene pleno derecho al reconocimiento de una igualdad jurídica con éste. O de otro modo, la dignidad es compartida en la misma medida por ambos, mujer y varón.

Esta tarea así esbozada por Millán-Puelles le corresponde en gran medida a la educación. Sólo educando la libertad personal se podrá impulsar un giro en esta concepción actual de todo el mundo femenino. Educar la libertad es decir un no práctico al individualismo; y como éste es más masculino, resulta que potenciar las cualidades femeninas es educar la libertad.

IV. 3. Arte, técnica y moral

Otros de los ámbitos en que se desenvuelve el ser humano en la búsqueda de la propia plenitud son el arte y la técnica. En efecto, en el campo social en que se mueve el hombre de hoy aparecen con fuerza inusitada ambos elementos. Y es tal la influencia que ejercen en ese proceso edificador del hombre, que se dividen las opiniones al respecto. Aparecen, por un lado, los que consideran que esa influencia es benévola, y, por otro, los que suponen un influjo perverso para el crecimiento personal, concretamente por parte de los avances técnicos.

En lo que toca a la consabida oposición entre la técnica y las —humanidades—, cada vez es más claro que necesitamos superarla. Los viejos humanistas supieron integrar en su saber el sentido vital de la artesanía de su época. El humanismo de hoy habrá de hacer otro tanto con la realidad de nuestra técnica, si no quiere perderse en la nostalgia de los tiempos pasados (Millán-Puelles, 1976, 210).

Esta afirmación requiere una explicación. En efecto, como el mismo Millán-Puelles asevera, la suspicacia ante la técnica es una falta de fe en la libertad. Esto es así porque la misma fuerza que humaniza la materia puede sobreponerse a ésta por la libertad. Esa superación se lleva a cabo por la virtud moral del desprendimiento, el cual no consiste, en una interesante observación de Millán-Puelles, en *no tener* sino en *no ser tenido*.

Es verdad que la técnica tiene un gran poder de sugestión, pero el hombre sólo se apasiona por aquello que sea humano o, al menos, tenga apariencia de serlo. Por eso, esa técnica no puede deshumanizarnos a condición de que sepamos ser dueños de la misma en el sentido de ese desprendimiento del que habla Millán-Puelles.

También se le opone al valor de la ciencia la posibilidad de que se dé una enajenación del ser humano en sus mismos productos, pues el hombre, en el empeño

de dominar a la materia puede, en cierto sentido, contagiarse de ella y acabar siendo un esclavo de la misma. Sin embargo, este riesgo no es insuperable: en efecto, somos nosotros mismos los que podemos transformarnos en máquinas humanas. No es que sea un peligro externo de que la técnica nos esclavice, sino que más bien se trata de algo interno que consiste en dejarnos esclavizar por ella. Y dado que en ese proceso de relación con la materia interviene nuestra libertad, del mismo modo que podemos dejarnos esclavizar, podemos ser dueños.

Por otro lado, Millán-Puelles se plantea la relación entre el arte, en general, y la moral, examinando el alcance social de las llamadas artes liberales. Se trata de aquellas artes que están ordenadas al saber en sí mismo, sin buscar directamente con ellas –aunque sí la tengan- alguna utilidad. Se puede afirmar que la razón de ser de estos saberes no es su función social. Los saberes liberales, por tanto, coinciden entre ellos en que se refieren al saber en sí, de modo que es este saber, y no su utilidad práctica, lo que les distingue. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que, aunque tener esa función social es algo accidental para ellos, para la sociedad no lo es.

En efecto, como todo lo que se refiere a lo humano, el arte debe estar al servicio del perfeccionamiento de esos hombres que constituyen la comunidad. Para que el saber liberal tenga una función social es preciso comunicarlo. Incluso los que se dedican a ello necesitan que alguien previamente se lo haya enseñado. Ese saber liberal se puede comunicar para conseguir el bien común o por otras razones. De este modo, sólo si fuera por el bien común sería obligatorio comunicar esos saberes. Con todo, se ha de ver si ese bien común tiene tanta fuerza como para mandar salir de la contemplación a la actividad de transmitir la contemplación, aún a costa de una compensación.

Así lo expresa Millán-Puelles (1961) cuando afirma que:

La perfección del hombre en tanto que hombre y como ser que vive en este mundo es de carácter ético, y esto lleva consigo, para todo el que vive en sociedad, el cumplimiento, entre otras, de las obligaciones propias de la justicia general. Dejar insatisfechas estas obligaciones no es compatible con la mencionada perfección del hombre en tanto que hombre. Y quien formando parte de una sociedad se sustrajera a toda vida activa, dejaría de ser justo. ¿Qué haría por el bien común? La autoridad misma ¿no estaría faltando a la justicia distributiva, al asignar parte de los recursos comunes a quien sólo mirara por su bien privado? (p. 11).

Así pues, se trata de la responsabilidad social del intelectual. Una responsabilidad que abarca tanto al propio pensador como a quien le patrocina. En efecto, el que es ayudado para que se dedique de un modo exclusivo a la especulación, no aportaría nada al bien común, con lo que faltaría, por un lado, a la justicia, y por otro, no ejercería en plenitud su propia dignidad personal, la cual se cifra en el servicio a dicho bien. El mecenas, por su parte, también estaría en ese caso si impide al ayudado realizar esa colaboración.

Millán-Puelles analiza la postura de algunos pensadores clásicos en relación a qué conocimientos y saberes debería tener el gobernante para saber llevar a sus súbditos al bien y la perfección. Así, para Platón, el gobernante debe tener las virtudes propiamente morales y también la sabiduría y la prudencia, porque “los filósofos son los únicos hombres capaces de gobernar, por ser también los únicos capaces de alcanzar lo inmutable y de no enajenarse en lo múltiple y cambiante” (República, VI, 484 b). También Aristóteles exige al gobernante algo más que la mera experiencia de los negocios públicos y las virtudes puramente morales. Requiere para él la prudencia

política, la cual supone una cierta ciencia, un saber general de tipo práctico que se refiera a los medios para la mejor ordenación de la ciudad. Pretende también para ese gobernante un cierto conocimiento especulativo del mismo ser al que los medios se ordenan. De la misma manera que es necesario al médico el conocimiento teórico del cuerpo humano, también conviene al político la contemplación de ciertas verdades relativas al alma. Por ello, ~~discípulo~~ y maestro están de acuerdo en la necesidad de someter la práctica política a los valores universales y necesarios que en el ocio teórico se manifiestan en toda su luminosidad” (Millán-Puelles, 1961, p. 19).

Es la virtud de la prudencia la que proyecta ese resplandor al mundo de lo singular y contingente, ya que tiene como supuesto las virtudes morales, las cuales impiden que las pasiones anulen o disminuyan el tamaño del bien ante el hombre que en concreto las siente. De ese modo, el conocimiento especulativo, a una con la prudencia y las virtudes éticas se combinan logrando que nuestra vida en el plano personal o en el civil, se guíe efectivamente por las luces que ofrecen la verdad y el bien.

Sin embargo, como se puede observar, nos estamos refiriendo a la necesidad de la teoría para la dirección de la vida práctica civil, es decir, a la responsabilidad intelectual del político. Esto parece lo contrario a lo afirmado antes refiriéndonos a que estamos ante la responsabilidad social del intelectual. Con todo, son lo mismo: el bien de la vida práctica de la ciudad es lo que exige al gobernante la posesión de una cierta sabiduría especulativa. Y esto mismo es también lo que puede obligar a que quienes poseen saberes liberales los comuniquen y propaguen a otros hombres. Es decir, el político debe tener algunos conocimientos teóricos y, el intelectual, a su vez, se debe en algún sentido a la práctica docente.

Los valores teóricos del intelectual son fundamento de la técnica, pero esta forma práctica de ver el alcance social de la especulación es incompleta, pues el intelectual puede aportar a la vida social en un doble sentido: suministrando los fundamentos de la técnica y también definiendo el verdadero alcance del bien común práctico.

Es conveniente a la sociedad que haya entre sus miembros quien conserve el depósito de los valores teóricos necesarios para la misma definición del bien práctico y la defensa de los principios en que se funda. Y de tal conveniencia surge, en su caso, la obligación, para el intelectual que cultiva esos valores, de proclamarlos y defenderlos en beneficio de la sociedad entera (Millán-Puelles, 1961, pp. 21, 22).

Así es como el intelectual aporta al bien práctico. Su tarea se reduce a mostrar, o en su caso a demostrar y defender con razones, el blanco al que ha de tender toda la vida civil. Sólo mediante la enseñanza, que reúne la teoría y la acción, el intelectual sirve a la vida activa, aportando al bien común su específico haber, que es su saber. Si dicho saber se refiere a los fundamentos del bien común práctico, con este aporte ilumina y conforta a los demás miembros de la sociedad, pues los ayuda a ordenarse al fin al que ésta debe dirigirse.

De lo anterior se deduce que se puede afirmar la primacía de la teoría sobre la práctica y la del bien común sobre el privado, puesto que la acción está ordenada por la contemplación y se dirige a ella. De este modo, con esta ordenación desde la teoría y hacia la teoría cobra su dignidad la vida de trabajo. Expliquemos esto: todos los miembros de la sociedad se coordinan a través de su subordinación unánime al bien común especulativo. Se ordena la vida de la sociedad a que todos sus miembros participen en el ocio de la contemplación, de modo que todos podamos desarrollar las

posibilidades superiores a que nuestro espíritu nos abre, cada uno en la medida de su propia aptitud. De ahí el hecho de que participar en el bien común no es ningún privilegio sino el derecho de todo ciudadano.

No obstante, en cierto sentido se genera alguna polémica entre los que entienden el arte tal como hemos explicado ahora, asignándole un ~~“oficio”~~ contemplativo con una fuerte función social, y los que ven en él exclusivamente una manifestación de la belleza, desligado de toda conexión con la vida. Es cierto que la acepción más estricta de la teoría es la verdad, no la belleza, pero también los valores estéticos pertenecen a la contemplación. Porque son deseables en sí mismos los podemos querer de un modo desinteresado. Por eso las artes respectivas tienen, a su manera, la índole y condición de liberales. Comentando esto, Jorge Peña (1994) afirma que:

La *disputatio* se ha desarrollado entre dos grandes contendientes; por una parte los partidarios del ~~“arte por el arte”~~, guardianes celosos de lo específicamente estético, y, por otra, sus acérrimos opositores partidarios del arte comprometido, deseosos de conectar el arte con la vida, la historia, la sociedad y de este modo sacarlo de la torre de marfil y el invernadero esteticista (p. 656).

Millán-Puelles adopta una postura de reconocimiento de ambos ámbitos, pero no de un modo mutuamente aislado o enfrentado, sino reconociendo su relación y unidad. Esencialmente el arte y la moral son dos mundos autónomos que no guardan entre sí ninguna relación directa e intrínseca. El arte persigue la bondad y perfección de la obra, no la bondad del hombre. Son dos mundos diferentes, pero que se hallan, sin embargo, dentro de la unidad del ser humano. Por ello hay subordinación, pero ésta

es extrínseca e indirecta: puesto que el arte existe en el hombre, está subordinado, como todo lo referido a lo humano, al bien de dicho hombre.

De ahí que:

Salvo los casos que la moral condena y los que las mismas letras desestiman, ¿no hay que decir que toda literatura conviene a la sociedad, o, lo que es lo mismo, que la literatura que a ésta le conviene es cualquiera y toda, con tal que esté bien hecha, y que la más conveniente es, sencillamente, la que como tal literatura es la mejor? ¿No ocurrirá que el máximo servicio que el escritor, y todo el que cultiva un saber liberal, puede prestar al prójimo sea precisamente el de hacerle posible el ocio de la contemplación, sin el que la existencia deja de ser humana? (Peña, 1994, p. 35).

Esa contemplación, que consiste en el máximo servicio que cualquier cultivador de un saber liberal puede prestar al hombre, está, por tanto, en hacerle más libre, más él mismo. El peligro hoy es que el arte se cierre en su propia esfera, sin considerar ninguna referencia a la verdad, tornándose autorreferente y evitando cualquier responsabilidad en el campo moral.

En efecto, verdad y libertad deben ir unidas para que el influjo del arte en la vida social sea plenificador de la persona. Si se difunde la verdad pero falta la libertad, no se mantiene la armonía personal y social. Del mismo modo, si hay libertad pero no se corresponde ésta con la verdad, no se consigue tampoco esa armonía o se rompe en el caso de que ya se hubiera conseguido.

En función de esa unidad necesaria entre la libertad y la verdad, el artista no puede aislarse en un conjunto de formalidades estéticas. Debe tener en cuenta la totalidad de la obra de arte, la cual tiene siempre una intencionalidad a la que apunta. Cualquier obra de arte tiene la fuerza suficiente para perturbar no sólo el reducido

ámbito de lo estético, sino todo el mundo del hombre. Los estudios humanísticos y artísticos en general no son neutrales: comportan una responsabilidad.

De un modo sencillo, pero contundente, lo expresa Millán-Puelles (1961):

Todo el que comunica auténticos valores cumple una función social. Y su preocupación no ha de ser tanto la de que estos valores sean sociales, cuanto la de que la sociedad sea valiosa. (...) La única manera de que efectivamente sea social un valor, es que la sociedad participe de él, que lo conozca y que lo viva. Y si realmente logra esto el escritor y todo el que se dedica a un saber liberal, sea de índole estética o científica, habrá pagado en la mejor moneda los beneficios que de la sociedad recibe y cumplido, a su modo, la función social que le compete (p. 35).

Pero quizá se podría aducir que debe respetarse la libertad de expresión, la cual permita al artista dedicarse a su arte sin tener en cuenta las implicaciones que conlleve. Esto es sólo una verdad a medias que, por eso mismo, se convierte en una falsedad total. Efectivamente, el ejercicio de la libertad de expresión supone respeto a la persona o grupo de personas destinatarias de la obra, respeto que merecen por su dignidad, la cual es el marco que permite el desarrollo personal. El designio creador del artista siempre tiene una intencionalidad ética, y ésta debe estar fundamentada en el respeto a la dignidad de la persona humana.

Toda obra de arte tiene unas implicaciones morales – bien sea para elevar o por el contrario para hundir- en la comunidad a la que llega. Pensar que esto no es así y que el artista puede encerrarse en el “arte por el arte” descuidando el atencimiento a lo real –que es la verdad- es un error. Puede ser manifestación de la creencia proveniente de la Ilustración que defiende que se da un proceso natural que va del cultivo del intelecto y los sentimientos en cada hombre a un comportamiento moral correcto. El

conocimiento sería, en ese caso, redentor por sí mismo. Pero no es así, los problemas morales no son propios de la ignorancia ni se corrigen con el cese de ésta. De hecho, hay casos de personas cultas y conocedoras del mundo del arte que muestran en sus vidas diversas manifestaciones de decadencia moral. Y, por otra parte, existen también seres humanos ignorantes que tienen una altura moral envidiable.

PARTE SEGUNDA: LA LIBERTAD, POSIBILITADORA DE LA PLENITUD Y, A SU VEZ, RESULTADO DE LA EDUCACIÓN

V.- Sobre la libertad

V.1. Concepción de la libertad. Pluralidad de significados y enfoque de Millán–Puelles

La libertad es uno de los aspectos de la vida del hombre del que más se discute y, a la vez, del que más se hace reclamo en la lucha por la defensa del hombre y sus derechos. En efecto, en la historia humana, por un lado se ha exaltado la libertad e incluso, por otra, se ha llegado a negar su existencia. Millán–Puelles es un filósofo apasionado por la libertad.

Su estilo filosófico se caracteriza tanto por el rigor conceptual como por la apertura a cuestiones actuales y la sensibilidad ante los movimientos culturales contemporáneos. La variedad de sus inquietudes filosóficas se articula en torno a los diversos niveles de la libertad humana: sobre la base de la libertad ontológica o trascendental, dilucida la libertad psicológica y se abre a la perspectiva ética y política (Llano, 2005).

Pero por una libertad entendida en su justo sentido, dando en sus escritos argumentos que señalan las cualidades y también los límites de cada uno de los tipos – si se pueden llamar así- de libertad. Se trata de aspectos que en conjunto constituyen la libertad del hombre, lo cual no quiere decir que sólo conformen la libertad si se consideran todos juntos, sino que cada uno de ellos es libertad. –No son tan sólo distintos significados de una y la misma palabra, sino diferentes dimensiones de una compleja realidad fundamentalmente unitaria, integrada por varios aspectos peculiares del hombre en tanto que hombre” (Millán-Puelles, 1995, p. 12).

Empezando por el más elemental de todos ellos y quizá también el más evidente a los ojos del común, la libertad de arbitrio es, sin embargo, bandera discutida. Así lo señala Millán-Puelles (1995):

Entre quienes admiten que en el hombre es real esta libertad, los hay que llegan a considerarla el más alto valor humano. La desmesura de semejante apreciación se echa de ver cuando se cae en la cuenta de que, al pensar de este modo, se está poniendo el valor de la bondad moral en un nivel inferior al del libre arbitrio del hombre. Para que nada ensombrezca el reconocimiento del valor positivo de esta forma de libertad, ¿hay que atribuirle más valor que el que es propio de la conducta éticamente recta, del cual es condición imprescindible, pero no suficiente? –Y, por otro lado, si la libertad de elección fuese, como sostienen algunos, un valor negativo o contravalor –nada menos que una «condenación» la llama Sartre-, ¿cómo cabe entender que prefiramos su posesión a su carencia? (pp. 10, 11).

Este libre albedrío no sería posible si no existiera la apertura del entendimiento humano a todo ser y de la voluntad humana a todo bien (ambos son otros tipos de libertad). De ellos también se dan valoraciones incorrectas, valoraciones que quizá no se hagan en su justo valor por interpretaciones ambiguas. Lo mismo ocurre con la

libertad moral, la cual es libertad en el sentido de la posesión de las virtudes que le dan al hombre el dominio de sus pasiones y la posibilidad de la elevación al bien común. De ahí que sea necesario distinguir los sentidos en que se habla de libertad no sólo en el lenguaje filosófico sino también fuera de él. Millán-Puelles considera necesario –o más bien imprescindible- hacer un estudio de la pluralidad de los significados de la voz libertad para evitar la ambigüedad. Son, como venimos diciendo, las distintas dimensiones efectivas que tiene la libertad del hombre.

Por otra parte, se da también una pluralidad de acepciones que en algunos casos son interpretaciones impropias de la libertad. Este sentido inexacto se descubre en los casos en los que el término libertad se aplica a aquello que tenemos de común con los seres irracionales (entonces se dice que esas acepciones son metafóricas). Millán-Puelles señala que se trata de significaciones como:

1) Indeterminación pasiva, que es lo mismo que no estar restringido a recibir una cierta determinación en vez de otra. Es verdad que toda libertad es una cierta indeterminación, pero no toda indeterminación es libertad propiamente hablando.

Este tipo de indeterminación no es lo mismo que la libertad trascendental de las facultades racionales del querer y el entender, ni tampoco que la libertad de arbitrio o elección, de las que trataremos más adelante: lo primero se refiere a lo que podría llamarse “libertad de”, mientras que lo segundo implica una “libertad para”; es decir, mientras en el caso de la indeterminación no hay exigencia de un compromiso personal, en el segundo, como veremos más tarde, sí lo hay.

La libertad de arbitrio es la indeterminación activa propia de la voluntad y, por extensión, también de los actos que ella impera en otras facultades.

Por otra parte, no toda libertad es indeterminación.

Ciertamente, son verdaderas indeterminaciones (en la más amplia acepción) tanto la libertad trascendental del entendimiento y de la potencia volitiva como la libertad de opción o libre arbitrio; pero no se ve de qué manera la libertad moral podría entenderse como “indeterminación”, ni aun usando este término en una acepción pura y simplemente metafórica (Millán-Puelles, 1995, p. 28).

Más bien, la libertad moral es una determinación, una autodeterminación. Es el autodomínio que el hombre adquiere con la posesión de las virtudes morales, y ello implica, por un lado, que no hay una determinación externa ni interna. Por otro, quiere decir que no es la indeterminación: cuenta con ella de un modo necesario pero no se constituye sólo en ella, sino en un positivo compromiso con algo.

2) Libertad de espontaneidad: este término se suele utilizar cuando no hay algo que se oponga a un ser en el ejercicio de sus tendencias naturales. Se podría denominar también “libertad de coacción”, ya que ambos significados coinciden en este caso. Ahora bien, la simple espontaneidad es, paradójicamente, una necesidad, en lugar de un modo de libertad. En efecto, el ser que no está sujeto a coacción se comporta necesariamente de manera espontánea: la propia naturaleza de los seres irracionales los determina; se trata de una necesidad intrínseca.

Sin embargo, la espontaneidad de esos seres carentes de vida es diferente a la de los que viven. Con todo, ambas coinciden en que en ese caso tanto unos como otros están exentos de coacción. ¿Estamos entonces ante un caso de alguna efectiva libertad, ya sea de arbitrio, trascendental o adquirida? Millán-Puelles (1995) responde a esta pregunta de forma negativa: no hay libertad en esa espontaneidad, ya que no hay conocimiento y decisión. Así, establece una comparación con el sistema mecanicista

de Hobbes, ya que la única forma de hablar de libertad de este filósofo es entender por ella una auténtica libertad de coacción. En efecto, él la entiende como libertad de movimiento y así lo expresa en el *De Cive*: “La libertad no es otra cosa que la ausencia de todos los impedimentos que se oponen a algún movimiento”. Sin embargo, “en ninguna concepción mecanicista puede lícitamente hablarse de libertad, salvo para negarla; y así, el único modo afirmativo de poder hablar de ella en las concepciones de esa índole es el que necesariamente presupone una acepción metafórica” (p. 30).

No sólo nos encontramos con interpretaciones impropias del término libertad, sino también con lo que Millán-Puelles (1995) señala como clasificaciones deficientes. Éstas lo son o bien por estar incompletas, o bien por presentar una falta de orden (o por ambas razones juntas). A través de un rastreo del pensamiento de algunos autores en lo referente a la clasificación de la libertad, encuentra que aún siendo efectivas clasificaciones presentan alguna deficiencia las siguientes:

- Según Suárez: libertad moral, de coacción y de arbitrio. Las expone en correspondencia con los tres sentidos que él asigna a lo libre: libre como excluyente de la necesidad y de la servidumbre, libre como acción no coaccionada, libre del modo más propio como la acción verdaderamente libre de la necesidad que en su actuar tienen las cosas naturales e irracionales. Esta clasificación es deficiente por no ser completa: no aparecen la libertad trascendental del entendimiento ni la de la voluntad, ni tampoco la libertad civil, que es adquirida. Aquí aflora otra razón de su deficiencia: el que sólo se refiera a los varios sentidos de lo libre por su diferencia con los diversos sentidos de lo necesario. Por el contrario, las libertades civiles no se entienden sólo en

virtud de su oposición a la coacción, sino, como veremos, por su esencial conexión con los derechos humanos correspondientes.

- Gredt: no incluye la libertad trascendental ni la moral ni la civil. Ninguna se reduce a la indiferencia pasiva ni es una forma de libertad de arbitrio, ni es simple libertad de coacción. Es desordenada porque junto a la libertad de arbitrio, que es una dimensión de la libertad propiamente dicha, incluye la indiferencia pasiva y la libertad de coacción, que son acepciones metafóricas de la libertad propia del hombre.

- Müller distingue ocho modalidades del concepto de libertad. Sin embargo no aparece la libertad moral, ni la libertad civil, e incluye la libertad de indiferencia como un aspecto de la libertad trascendental; considera esta libertad trascendental como un vacío.

Una vez realizado este recorrido por las interpretaciones impropias de la libertad, así como por las clasificaciones que a juicio de Millán-Puelles son deficientes, estamos en condiciones de hacer una somera incursión en la clasificación que él realiza de lo que llama dimensiones cardinales de la libertad humana. Es somera porque en los capítulos siguientes de este trabajo se profundizará en el significado de cada uno de los términos usados.

El adjetivo “cardinal” ya indica de por sí la importancia fundamental que cada una de esas dimensiones tiene en la comprensión de la libertad del hombre en tanto que hombre. No es que alguna de ellas esté subordinada a las otras o que alguna sea verdadera libertad en contraposición a otra –u otras- que no lo son o que quedan en un segundo lugar. Se trata más bien de acepciones de la libertad que a la vez son dimensiones de ella.

Teniendo en cuenta que es humano, por una parte, lo necesario constitutivamente para ser hombre, y, por otra, lo posible para el hombre pero no imprescindible para éste en virtud de su esencia, la libertad será humana en dos sentidos que corresponden a la diferenciación de lo que es humano a que acabamos de hacer referencia. En el primer caso, será humana la libertad que tenga el hombre por serle necesaria de un modo constitutivo. Así, nos encontramos por ejemplo, adelantando términos de la clasificación de Millán-Puelles, con la libertad de arbitrio, la cual no se puede llegar a tener porque se tiene necesariamente por ser hombre. En el segundo, será humana la libertad que es posible para el hombre, pero no necesaria. Aquí estaría la libertad política o civil, ya que no se puede decir que quien no las tenga no es un hombre.

Ante la posible contradicción que puede encontrarse en decir que una libertad sea necesaria, Millán-Puelles (1995) afirma que no hay tal, pues ~~una~~ libertad que es necesaria no es formalmente una necesidad: sigue siendo una libertad, y por consiguiente no es a ella, sino a su posesión, a lo que el carácter de la necesidad ha de ser formalmente atribuido” (p. 43).

Sin embargo, vamos a referirnos mejor a la libertad innata en cuanto a la necesaria, y a la libertad adquirida, si se trata de la libertad posible. Así pues, en el hombre hay libertades innatas y libertades adquiridas. Aunque parezca una afirmación superflua por hacerse de algo obvio, de las libertades adquiridas hemos de decir que sólo se las puede tener por adquisición. Dicho de otro modo, el hombre que no las consigue con esfuerzo, no tendría –o al menos, no en el grado adecuado a su calidad de hombre- esas libertades.

En cuanto a las libertades innatas, hemos de tener en cuenta que si el hombre es libre, lo es porque es racional. Es decir, no es posible la libertad sin la racionalidad. Y como la racionalidad humana cuenta con las facultades -principios operativos- del entendimiento y la voluntad, son estas dos potencias operativas donde se da la libertad humana innata. Así, hay dos libertades humanas innatas, aunque pueden subdividirse en otras que, a su vez, son también innatas: se trata de la propia de la facultad intelectual y de la que corresponde a la facultad volitiva. Nos encontramos, entonces, ante esta primera clasificación:

- Libertad del entendimiento, que es trascendental (entendiendo como trascendental la apertura ilimitada para conocer que tiene el entendimiento humano).

- Libertad de la voluntad, que a su vez se divide en libertad trascendental de la voluntad y libertad de arbitrio.

La libertad del entendimiento, dice Millán-Puelles (1995),

se puede llamar también de la razón (entendida no sólo como capacidad de discurrir sino también como capacidad de intelección intuitiva de contenidos proposicionales y la simplemente conceptual (...)). La libertad peculiar del entendimiento humano consiste en la trascendentalidad de esta potencia, i.e. en su no estar ligada a algún ente determinado (p. 47).

El entendimiento está abierto a todo ente, incluso a lo que es concebido como si lo fuera (aunque no lo sea). Como absoluta apertura a todo objeto, esta libertad siempre existe en el entendimiento humano. Sin embargo, es preciso distinguir entre el entendimiento y sus operaciones o actos, ya que en algunos de esos actos hay libertad de arbitrio. Se trata de los que son imperados por la potencia volitiva y, por tanto, son

libres con libertad de arbitrio. Esta libertad les pertenece de una manera indirecta y por derivación. No concierne al entendimiento de una manera directa ni tampoco, directamente, a los actos de éste. Del mismo modo, no es exclusivamente propia de ellos, ya que también la tienen otros actos que la voluntad impera en otras potencias diferentes.

Por su parte, la libertad humana innata de la facultad volitiva comprende dos sub-clases: la libertad trascendental de la voluntad y el libre arbitrio.

La libertad trascendental de la voluntad es equivalente a la del entendimiento, pues comparte con ella el estar vinculada directamente a una facultad y no a los actos respectivos. Sin embargo, a diferencia del entendimiento, que capta el ente en tanto que ente, en el caso de la libertad trascendental de la voluntad, no es posible la volición del bien en tanto que bien. Consiste en la trascendentalidad de la potencia volitiva, es decir, en su no estar constitutivamente adscrita a ningún bien determinado ni a ninguna clase de bienes. Está en íntima conexión con la libertad trascendental del entendimiento. Y del mismo modo que la libertad trascendental del entendimiento es indivisible, también lo es la de la voluntad.

La libertad de arbitrio le conviene tanto a la facultad volitiva como a los actos de ésta. Pertenece a la voluntad, pero también se da en los actos de ésta calificados de morales e incluso en los actos que otras facultades ejercen bajo el imperio de la voluntad y son objeto de calificación moral.

A la libertad de arbitrio le corresponden la libertad de ejercicio (que es la indeterminación o indiferencia respecto del querer y no querer) y la libertad de especificación (que se refiere a la indiferencia de querer esto o lo otro). Ambas son

sólo aspectos de ella y no especies distintas de ella. La primera –de ejercicio- se refiere al acto de la voluntad y la segunda –de especificación- a un objeto de ella.

Estas libertades innatas son condición para la consecución de las libertades adquiridas. Son libertades adquiridas la libertad moral y la política. Entre ambas se da el elemento común de que son adquiridas por el sujeto por su propia acción y no por simple recepción. Coinciden también en el hecho de que las dos están en íntima conexión con la dignidad del ser humano. Esto significa que el criterio para la clasificación de las libertades adquiridas no es la diferencia entre la adquisición activa o pasiva, sino su diferencia de conexión con la dignidad del ser humano. De ello trataremos más tarde.

En cuanto a la libertad moral, hemos de indicar que su comprensión se da en varios sentidos. Citando a diversos autores, Millán-Puelles hace un recorrido por las posturas de algunos de ellos con respecto al concepto de libertad moral. Así, indica que por un lado se entiende por ella lo que no es prohibido por la moral, aunque ésta tampoco lo mande. No es la libertad física, pues ésta se refiere a la capacidad operativa o poder de acción de la naturaleza del hombre, mientras que la moral se refiere al comportamiento. Con todo, la libertad moral incluye a la física, siendo así la libertad física la libertad de arbitrio o libre albedrío humano.

Comenzando con su recorrido, señala Millán-Puelles que los estoicos se refieren a ella como señorío o dominio de sí mismo que tiene el hombre que no se deja arrastrar por sus pasiones.

En otro sentido, J. J. Rousseau (en Millán-Puelles, 1995) la entiende como autoposesión, autodomínio de la persona humana. La libertad moral se da para él en el estado civil, que difiere del estado natural.

El auténtico autodomínio humano, el que tan sólo la libertad moral confiere al hombre, tiene el carácter de obediencia a la ley (...)si bien ello ha de entenderse como indisolublemente vinculado al estado civil en su esencial diferencia respecto del estado natural (Millán-Puelles, 1995, p. 55).

En ese estado el instinto deja paso a la justicia dando a la conducta la moralidad que antes le faltaba.

Por otra parte, señala que Hegel a la libertad moral la llama libertad subjetiva. Lo moral significa no sólo lo moralmente bueno sino lo espiritual, lo intelectual en general. Entonces la libertad moral es la de los propios actos de la facultad volitiva, de los actos que están dentro de ella y no de los que están fuera, aunque se realicen con su influencia. Para él, se trata de la libertad de arbitrio en la voluntad.

Y continúa con Mill. Este autor tiene una concepción que toma en gran parte del estoicismo, pero que difiere de él tal como indica Millán-Puelles (1995):

Se advierte que Mill concibe la libertad moral según el modo de las virtudes intelectuales y no, en cambio, según la forma de las virtudes morales, puesto que aquellas son ejercidas solamente si se las quiere usar, mientras que éstas confieren a sus poseedores una activa tendencia a usarlas cada vez que se presenta la ocasión (pp. 58, 59).

La libertad moral es un autodomínio que se logra con la práctica de las virtudes morales, y como éstas no son innatas, la libertad moral se tiene sólo por adquisición.

El autodomínio de la libertad de arbitrio es innato. En ambas, por tanto, aparece el autodomínio. En las dos, dicho autodomínio está vinculado a la dignidad del hombre, aunque de modo distinto por la diferencia entre la dignidad innata y la dignidad adquirida.

Así, la dignidad innata de la libertad de arbitrio,

es la propia de la esencia metafísica del hombre en tanto que poseedor de naturaleza racional; como la libertad de arbitrio no es constitutiva, sino sólo, aunque necesariamente, consecutiva de la esencia metafísica del hombre, la dignidad que esta libertad confiere al hombre es ciertamente innata, mas no constitutiva, sino consecutiva, de la que a éste le atañe por su específica racionalidad (Millán-Puelles, 1995, p. 59).

La libertad moral, sin embargo, por no ser innata no es consecutiva ni tampoco constitutiva de la esencia del hombre; sin embargo, es constitutiva de la dignidad moral del hombre en el que existe, ya que esta dignidad no la tiene el ser humano por el mero hecho de serlo, sino porque la ha ganado utilizando de un modo correcto su libertad de arbitrio: esta dignidad se identifica con su libertad moral. La dignidad adquirida es, por tanto, la libertad moral.

Otra libertad adquirida es la libertad política. No se trata de una libertad innata, pero –a diferencia de la libertad moral- no es ni total ni parcialmente constitutiva de la dignidad moral de ningún hombre; de este modo, así como la libertad moral es libertad interna, las políticas son libertades externas. Como ejemplo iluminador de esta última afirmación, cita el mismo Millán-Puelles a los esclavos: éstos pueden tener un grado máximo de dignidad moral aunque no tengan nada de libertad política.

Sin embargo, la libertad política tiene en verdad la índole de algo exigido, a su modo, por la esencia metafísica del hombre, y de esta forma es algo consecutivo de la dignidad

personal del ser humano, aunque sólo de iure, no de facto. En este punto coincide con la libertad moral por cuanto la dignidad que ésta confiere es algo que todo hombre debe poseer, aunque de hecho no todos cuenten con ella. Y es también algo exigido, aunque sólo de iure, por la dignidad moral del ser humano (Millán-Puelles, 1995, p. 60).

Todas estas libertades adquiridas, efectivamente, coinciden en tener algo que ver con la dignidad moral humana. El criterio de su clasificación es el modo en que se da esa relación. Así, sólo caben dos modos: el constitutivo (que corresponde a la libertad moral, la cual es una libertad por la que se constituye la dignidad moral), y el consecutivo (que se refiere a la libertad política, de la que se deriva la dignidad moral).

Tanto dentro de la libertad moral como dentro de la libertad política se pueden hacer distinciones. En la moral con las virtudes éticas; en la política, con las libertades formales y las reales, entre las que hay distinción en función de las condiciones socio-económicas que permite o no esa libertad política.

V.2. Libertad y verdad. Ley moral

Todas las diferenciaciones que acabamos de indicar acerca de los tipos de libertad, pivotan en torno a un eje común. Se trata de la relación de la libertad con la verdad.

En efecto, la libertad no consiste en hacer lo que a cada persona le parezca en cada momento, sino en que haga lo que debe porque quiere hacerlo. Pero lo que debe hacer implica la verdad: si hay algo “que debe hacerse”, es porque hay, a su vez, una verdad a la que corresponde plegarse. Así,

La libertad presupone la verdad: la pretensión de conocerla y de obrar según ella. La acción que –al menos subjetivamente– no obedece a la verdad sólo puede obedecer a

algún interés que condiciona la voluntad. La voluntad sólo es soberana si se pliega a la verdad, ya que sólo la verdad es imparcial (Barrio Maestre, 2001, p. 53).

Por el hecho de ser libre, el hombre puede estar inteligentemente en la realidad. Esta afirmación proviene de que también inteligentemente -y sólo por serlo-, puede ponerse fuera de la realidad, es decir, de la verdad. En efecto, cuando se dice que se conoce realmente, lo que se está indicando es que se conoce la verdad de lo conocido.

La libertad y la verdad no pueden actuar por separado: indefectiblemente van unidas, de modo que los seres que no tienen inteligencia no pueden obrar libremente, sino siempre de una manera necesaria. Así pues, inteligencia, verdad y libertad están unidas en el hombre.

Sin embargo, en algunos ambientes filosóficos se ve como una minoría de edad intelectual ese ajustarse de la razón a lo que las cosas son. La madurez se alcanza, en este modo de pensar, con la liberación de cualquier compromiso con principios que estén fuera del sujeto. Es necesario, por tanto, atenerse sólo a los presupuestos que dicta la razón autónoma del hombre. Kant defiende toda esta postura, de modo que el hombre debe ser autónomo con una concepción de autonomía en la que no debe aparecer en absoluto ningún ser heterólogo para la razón pura, ni ninguna norma heterónoma para la razón práctica. Ella, la razón –pura o práctica-, decide sus reglas y principios. A esta razón le espanta cualquier sometimiento.

Esta postura es de gran trascendencia en el mundo filosófico culto, pero también en el pensar corriente, de modo que se pone en duda la verdad, lo cual hace que el relativismo campea a sus anchas con frecuencia.

La existencia de las cosas, por ejemplo, no es algo de ellas, sino una posición del pensar, dice Kant; la existencia es una categoría del pensar puro. Cuando digo —Dios existe”, lo que digo es que —~~s~~oy pensando en Dios”, si eso lo dice la razón teórica. Y si lo dice la razón práctica, lo que está diciendo es —~~n~~ecesito a Dios”. Más obsérvese que ninguna de esas dos cosas presupone la existencia extramental de Dios —que es, por cierto, el sentido obvio en el que empleamos la voz —~~x~~istencia”—; sencillamente la ponen o postulan como objeto del pensar. Ahora bien, yo puedo pensar en cosas que no existen —puedo fingir- e igualmente puedo querer de forma poco realista, como se ha señalado ya. En modo alguno la presencia mental —la representación- de algo como objeto de la razón teórica, o como objetivo para la razón práctica, presupone la existencia extramental. (El idealismo romántico alemán desarrollará esta idea mostrando que esa razón es propiamente la que —~~s~~ujeta a sí misma”, el Absoluto hegeliano o, en términos que Aristóteles refería a Dios, el pensar que se piensa a sí mismo) (Barrio Maestre, 2009, p. 219).

Las cosas se convierten en algo que es lo que queremos que sea. El hombre puede hacerse absolutamente a sí mismo, siendo el único autor de su biografía: no hay ninguna referencia externa, ningún límite real. El riesgo que esta postura lleva consigo es de enorme trascendencia.

Para evitar esto, en este proceso es esencial centrarse en el bien y la verdad. Toda cosa es buena sólo en la medida en que es. Sin embargo, a menudo se considera bien aquello que corresponde con los deseos de la mayoría, pero esos deseos pueden ser resultado de una manipulación publicitaria. En otros casos puede reducirse el bien a bienestar material y entonces es muy probable equivocarse. Es preciso buscar la relación entre el bien y el ser.

Por otro lado, en algunas corrientes del pensamiento moderno se ha llegado a considerar la libertad como un absoluto, y por tanto, como quien crea los valores. La conciencia pasa a considerarse como la que decide categórica e infaliblemente sobre el bien y el mal. No se concibe como acto de la inteligencia de la persona que debe aplicar el conocimiento universal del bien en una determinada situación y expresar así un juicio sobre la conducta recta que hay que elegir aquí y ahora.

Como consecuencia, la libertad humana puede crear los valores y tiene primacía sobre la verdad. La verdad misma se convierte así en una creación de la libertad. Cada uno se encuentra ante su verdad, diversa de la verdad de los demás. Así, se ha sustituido la verdad por un criterio de sinceridad, de autenticidad, de acuerdo con uno mismo, de tal forma que se cae en el subjetivismo, al que Millán-Puelles, como ya se ha visto en la primera parte, se refiere abundantemente. En relación con la existencia de la verdad afirma él (2009):

¿Es verdad absoluta o no es verdad absoluta que yo estoy hablando ahora? ¿Eso es verdad para mí pero no para otro? Otro podrá no conocer esa verdad, pero no es que eso no sea verdad porque ese señor no la conozca: es una verdad absoluta. ¿Es verdad o no que un número impar es igual a la suma de dos números primos? Pues sí, y eso no es una verdad relativa. -Ah, pero es que los hotentotes no lo saben. Pero eso no quiere decir que esa verdad sea relativa, de tal manera que para los hotentotes sea una falsedad. Lo que tienen los hotentotes que no conocen eso es ignorancia de esa verdad, (...). O es verdad, y entonces lo es absolutamente, o no es verdad, bien porque es falso bien porque es sencillamente algo opinable (p. 539).

La verdad constituye un sometimiento. Y ese sometimiento a la realidad es un límite a la libertad. Digamos que la verdad limita la libertad. La limita con la responsabilidad, la cual tiene mucho que ver con la madurez, pues quien es maduro no

confunde la realidad con sus fantasías, aunque esto es lo que ocurre en muchas personas.

Así pues, podemos decir que la libertad real es aquella que se conforma a las condiciones reales de la naturaleza de las cosas y también de la naturaleza humana. Si la verdad es la adecuación entre el entendimiento y la realidad, en este punto es imprescindible afirmar la objetividad de la verdad sobre el hombre. Ésta se refiere, por un lado, a la dignidad trascendente de la persona, lo cual ofrece la garantía más segura a la libertad humana. Esto es así porque sin una verdad que oriente la acción humana, se puede dar la instrumentalización de las ideas con fines de poder, dejando a la persona indefensa y sujeta a la manipulación ideológica.

Por otra parte, se es persona con los otros. La libertad humana es coexistencial: es dependencia radical y libertad radical también. En este caso, es iluminador lo que afirma Barrio Maestre:

Cada vez es más patente la crisis del modelo secularizado de libertad como pura independencia. Pensemos en la emergencia del valor de la solidaridad –concebida, además, como un deber de justicia–, el fenómeno del voluntariado, la insatisfacción con una noción puramente reivindicativa de la libertad, la justicia y el derecho, una nueva sensibilidad hacia el valor de la paz mundial, que es algo que tiene mucho que ver conmigo, etc. Entre otros elementos, éstos nos hacen constatar el creciente desdén hacia aquella noción de libertad propia del liberalismo radical (Barrio Maestre, 2001, p. 60).

La libertad humana no termina donde comienza la libertad de los demás, sino todo lo contrario. Los otros no son enemigos de mi libertad sino, podríamos decir, potenciadores de la misma. Precisamente es en el contacto con la verdad de los demás como la libertad personal se desarrolla y crece.

A esta forma de libertad interpersonal que es el amor se refiere Millán-Puelles (1976) al afirmar que:

El amor es la forma interpersonal de la libertad: el nivel del encuentro de un —~~para~~ sí” con otro y, consiguientemente, la fusión en la que un —~~de~~ sí” se autotrasciende, en máxima libertad, queriendo la libertad de otra persona. Lo que equivale a afirmar que en el amor no se pierden ni la iniciativa ni la autonomía personales, sino que ambas se solidarizan libremente con alguna otra persona en libertad (p. 100).

La libertad debe acoplarse a la realidad de los otros, es decir, a la verdad del hombre y de los otros hombres.

Dando un paso más, tenemos que tener en cuenta que dependiendo del concepto que se tenga de hombre así se considerará la libertad. Así pues, si no se sabe qué es el hombre, puede suceder que se identifique la libertad con el instinto, la espontaneidad, la independencia, o cualquier otra fuerza indomable, material, predeterminada quizá por algún agente cósmico.

Hemos afirmado que es urgente buscar la verdad sobre el hombre en su totalidad. Y esa verdad viene dictada por la naturaleza del objeto, es decir, la naturaleza humana. A esto hemos intentado acercarnos, con Millán-Puelles, en la primera parte de este estudio.

La dignidad de la persona implica necesariamente la libertad, entendida no como simple posibilidad de optar o elegir entre unas cuantas cosas más o menos interesantes, sino como capacidad de decidir por mí mismo lo que he de hacer en cada momento para ser lo que quiero ser. Libertad personal es dominio, señorío sobre mis

actos, y por eso, sobre mí mismo y, en buena medida, sobre mi destino temporal y eterno.

A lo anterior le corresponde la responsabilidad: precisamente porque soy "dueño", puedo dar razón de mis actos. De modo que si hay libertad, hay -quíerese o no- responsabilidad. Y si hay responsabilidad es porque hay capacidad libre de querer y decidir.

Teniendo en cuenta que ya somos- hemos indicado anteriormente con Millán-Puelles-, no todo está por hacer. Pero como somos libres, hay aún una tarea por delante. Es preciso partir de lo que somos para saber en qué sentido hemos de ir edificando lo que falta por hacer. En ese camino hacia la realización de la persona, conseguir la meta -la plenitud- depende de que el proceso se haga según lo que se es. Lo realmente negativo sería decir sí al error y no a la verdad, mientras que la actitud verdaderamente positiva es la que se atiene a esa verdad.

Por tanto, hace falta que esa potencia que somos llegue a ser en plenitud lo que es. Y ese proceso debe ser ejecutado libremente. Ahora bien, si la libertad fuera fundante no tendría un sentido de plenitud de lo que ya es previamente en potencia. En ese caso no estaríamos completando un ser que ya es pero puede llegar a ser más, sino que cada vez sería un ser diferente. Por dura que parezca la realidad en este asunto, siempre es más hermosa que cualquier sueño nuestro, porque ella no traiciona y siempre es la misma al principio y al final. En el caso expuesto de que la libertad fuera absoluta y por tanto constitutiva, no sería posible alcanzar la felicidad, resultado de la plenitud, porque en ese caso no existiría. Tendríamos expectativas en relación a nosotros mismos, pero serían ~~no~~ "proyectos"(es decir, algo que ~~no~~ es" y hay que hacer),

y no llevarían al final buscado (la felicidad) porque no corresponden al camino establecido (en la naturaleza dada).

Para que las cosas funcionen “bien”, es preciso estudiar qué es el hombre en su integridad, cuál es su naturaleza, cuál es su origen y cuál es su fin último. Si no, puede ocurrir que se quiere el acto malo por ser libre, pero no se quieren las consecuencias naturales, inevitables del mal uso de la libertad.

Así pues, del fin propio del hombre surge la necesidad de que lo alcance, porque el obrar sigue al ser. En la persona humana no es una necesidad coactiva, como en los demás seres de la naturaleza, sino imperativa, formulada como un requerimiento a su voluntad, pero respetando su libertad. Ese requerimiento viene formulado en la ley moral.

Esta ley moral no hay que entenderla como una norma impuesta desde el exterior que frena o limita la libertad. Más bien hay que verla como una dimensión propia del ser humano que estructura a éste en sí mismo y orienta y estimula su desarrollo. De este modo, violar esta ley moral es oponerse a la orientación fundamental de la propia persona hacia el bien. El educando debe responder libremente a ese requerimiento.

Quien incumple estas leyes morales es cada vez más esclavo de sus propias pasiones o de las ajenas. No es capaz de hacer lo que quiere de verdad. No puede estar satisfecho. Son libres quienes no sólo quieren, sino que pueden decidir sobre querer o no querer su querer lo que quieren.

Por lo tanto, esas leyes lo son del arte de vivir humanamente la libertad interior creciente. Para poder estar satisfechos y ser felices necesitamos comportarnos de

manera adecuada a nuestro ser, a la altura de la dignidad que nos corresponde, empleando a fondo nuestra libertad, sirviéndonos de las leyes que rigen el perfeccionamiento personal.

Así como en el mundo físico existen unas leyes físicas por las que es posible la vida, el conocimiento científico, o el desarrollo técnico, de igual manera, la libertad tiene sus leyes, las que llamamos leyes morales. La negación de una ley moral podríamos decir que oscurece la mente de manera que las otras verdades ya no se ven con claridad: son implicaciones mutuas entre inteligencia y voluntad.

La libertad, por la educación, queda obligada a colaborar en el llegar a ser en plenitud de la persona humana. Y esto, insistimos, sólo es posible si el uso de la libertad es conforme a la naturaleza humana. Todo acto moralmente recto es una libre afirmación de nuestra propia naturaleza. Por tanto, aquí hay una estrecha conexión, por la educación, entre libertad y verdad, ya que la persona sólo llega a ser en plenitud cuando a través de decisiones libres sus obras se adecúan a su naturaleza, y a esto, como veremos más adelante, contribuye la educación.

VI. Las libertades innatas. La dignidad esencial del ser humano

Una vez realizado este estudio exploratorio del concepto de libertad en Millán-Puelles, intentaré profundizar en cada uno de los aspectos de esa libertad. En primer lugar trataré de la libertad innata en tanto que innata. Esta libertad se refiere a la autodeterminación en el actuar. Es la capacidad de dirigirse hacia el fin.

Frente a la afirmación de Leonardo Polo (1988): “La libertad no es originariamente una propiedad natural, sino que está en la radicalidad de la persona” (p. 29), Millán-Puelles (1995) afirma que:

Si está en la radicalidad de la persona, la libertad es necesariamente innata en ella, pues no cabe que un ser adquiera lo que en su propia radicalidad se encuentra dado; y si la libertad es algo innato en la persona, entonces la persona es libre por naturaleza, ya que lo innato en un ser es lo que a éste conviene por la misma naturaleza que él posee; y de esta suerte es menester pensar que la libertad, si está en la radicalidad de la persona, está ya en su naturaleza: una naturaleza que, por tanto, es, a su modo y manera, una naturaleza libre (p. 73).

Para ser algo innato –natural- debe estar en la radicalidad de la persona. Pero hemos de encontrar qué es esa radicalidad y también el modo concreto de ese estar en la radicalidad personal.

Si por radicalidad se entiende la esencia metafísica, las libertades trascendentales del entendimiento y de la voluntad no están en la radicalidad, ya que al ser entendimiento y voluntad potencias operativas, son accidentes –en la acepción ontológica- y no entran en la esencia. Si no se entiende por radicalidad de la persona la esencia metafísica de la misma, sino la esencia física, entonces se puede sostener que esas libertades innatas de la persona humana sí están en la radicalidad de esta persona, porque todas las perfecciones que un ser tiene de un modo necesario, pertenecen a su esencia física.

Este hecho de distinguir entre esencia metafísica y física, que puede parecer una sutileza filosófica, es imprescindible para entender que aunque el hombre es libre, su libertad no es la raíz de las demás perfecciones que tiene, ni define primordialmente el modo de ser humano. El hombre tiene libertad que se deriva, no la es.

Si se piensa que el hombre es libertad –no que la tiene como necesariamente derivada de su específico ser- se termina, si se piensa con entero rigor lógico, negando toda

esencia o naturaleza humana. (...) No cabe entonces entender la rectitud moral de la conducta como algo exigido por la libre fidelidad al ser específico del hombre, del mismo modo en que tampoco cabe entonces concebir lo moralmente malo como algo contra naturam (Millán-Puelles, 1995, p. 28).

Por otra parte, a fin de aclarar la posible confusión entre persona y naturaleza, creada en la afirmación de Polo citada anteriormente de que la libertad no es propiedad natural sino que está en la radicalidad de la persona, hemos de tener en cuenta que el término Naturaleza se utiliza para designar la esencia de cada cosa –lo que en su radicalidad es cada ser-. A ello se refiere Sto. Tomás al decir que: “La esencia de cada cosa, significada por su definición, se llama comúnmente naturaleza” (Millán-Puelles, 1995, p. 73). En este texto queda claro que naturaleza no se opone a persona, sino que queda incluida en la definición. Persona y naturaleza, por tanto, no son incompatibles entre sí. El que la libertad esté en la radicalidad de la persona no obsta para que sea algo natural.

Ahora bien, por tratarse de una libertad humana, la libertad tiene algunos límites, lo cual puede ser difícil de aceptar en nuestros días en que se pretende defender una libertad absoluta. Barrio Maestre (2001) hace una reflexión detenida de este asunto y señala con acierto que:

De todas maneras, si no se perciben los límites de algo, no se percibe su realidad. Percibir la realidad de algo significa verlo como *aliquid*; es ésta una de las nociones trascendentales de las que hablaban los escolásticos, idénticas con la noción de ente. Cualquier cosa es ~~algo~~”, *aliud quid*: otro qué, por tanto, distinto de las demás cosas. La realidad de algo sólo destaca gracias a sus límites, a la frontera por la que limita con lo otro. De ahí la importancia de hacerse cargo de los límites de la libertad (p. 48).

Millán-Puelles, en su clasificación de los niveles de la libertad, señala como innatas, como ya se ha indicado de un modo introductorio anteriormente (en Sobre la libertad, Parte segunda, V.1), las libertades trascendentales del entendimiento y la voluntad, y la libertad de arbitrio. Muy brevemente se indicaron algunos aspectos de ellas en el capítulo indicado. A continuación se penetra con Millán-Puelles un poco más profundamente en cada una.

VI.1. Libertad trascendental

VI.1.1. Del entendimiento. Hacia “adentro” de uno mismo.

Reflexividad

La libertad trascendental del entendimiento humano es fundamental, ya que es la primera de las libertades innatas al hombre. Esto se debe a que la potencia de entender es previa a la potencia de querer. También la libertad trascendental de la voluntad lo es, por ser innata, respecto de las libertades adquiridas. Sin embargo, la del entendimiento es más radical. Por ello, Millán-Puelles la considera más fundamental.

Pero para poder captar esa fundamentalidad, hemos de decir algo sobre ~~el~~ sentido de la peculiar infinitud que compete a este entendimiento por su radical apertura a todo ente” (Millán-Puelles, 1995, p. 78) a que se refiere el autor como elemento clave explicativo de esta libertad trascendental.

Es una infinitud relativa, y lo es porque se da en una potencia que pertenece a un ser ~~el humano-~~ que no es infinito. Se trata de la apertura del entendimiento a todo lo que tiene ser, de modo que no está sujeto a conocer sólo unos determinados entes. En efecto, el hombre está abierto a todo lo que es real y, por tanto, no se circunscribe a los límites de su ser natural. Esto es así por la inteligencia y la voluntad, facultades que

facilitan esa apertura. En cuanto al entendimiento, se trata de la capacidad de conseguir algún conocimiento intelectual de eso hacia lo que esta facultad está abierta. Para ello es preciso tener en cuenta que esto no significa un acto de intelección, sino que se trata de tener la capacidad para realizar ese acto, (ya que el entendimiento no está siempre en acto, y además no está siempre entendiendo un mismo objeto cuando ejerce esa su aptitud comprensiva). Por tanto, basta con la correspondiente aptitud del entendimiento, no es necesario que éste esté entendiendo una entidad determinada.

Estamos, entonces, ante una aptitud objetualmente infinita de la potencia humana de entender. Es relativa a su objeto, pues se refiere a un objeto cualquiera como posible de intelección. No hay nada en la realidad, en principio, que haga imposible entenderla. Lo mismo ocurre con la voluntad: no hay nada que repugne a esta facultad volitiva. El ser, en cuanto ser, no es contradictorio ni repulsivo. Barrio Maestre (2001), reforzando esa idea, dice:

La permeabilidad ontológica del ser personal, que le permite autotranscenderse de esa doble manera, bien puede caracterizarse como libertad trascendental, un no encapsulamiento del ser humano dentro de sus límites naturales. Ahora bien, no se debe esto tanto a la capacidad trascendente del espíritu humano, como a la índole misma del ser que, en tanto que verdadero y bueno, se deja conocer y se deja querer. (Esto es lo que significa, para los escolásticos, *verum* y *bonum transcendente*; en este caso, no meras nociones sino —propiedades— trascendentales del ser.) De ahí que, más que nuestra capacidad trascendente, sea la misma cualidad que tiene el ser de dejarse entender —inteligibilidad— la que lo constituye como verdadero, y la amabilidad que en sí mismo contiene la que lo constituye como bueno (p. 50).

Ahora bien, el entendimiento puede conocer todas las cosas, pero no del todo. Esta nota característica de nuestra capacidad de conocer hace que aun siendo la

libertad trascendental del entendimiento una perfección, no lo sea de un modo absoluto sino condicionado, dado que su infinitud objetual es la de un infinito relativo.

Así pues, por el entendimiento nos hacemos de algún modo las cosas que no somos, pues las hacemos nuestras al conocerlas. Aristóteles afirma en el libro *De anima*, (432 a 1): «el espíritu humano es, de alguna manera, todas las cosas» porque todas las puede conocer, y a todas se puede abrir la voluntad». Por eso, el valor de la libertad trascendental del entendimiento humano es un valor en sí mismo, independiente de la utilidad que pueda darle al hombre esa apertura. Millán-Puelles (1995) afirma que es un valor positivo:

(...) y, al serlo ya en sí y por sí, confiere una dignidad a la facultad que lo posee y al sujeto de ésta. Es un *áxion* en el más radical de los sentidos que esta voz tiene en griego y que se corresponde cabalmente con la más radical de las acepciones en que se usa en latín el término *dignitas* (p. 82).

Sin embargo, esa infinitud objetual del entendimiento no sería auténtica infinitud si el entendimiento no tuviera capacidad de abrirse a sí mismo de una manera reflexiva. Es decir, si no se diera en el entendimiento la posibilidad de aprehenderse a sí mismo. Esta es una capacidad que no deja de darse cuando no se la ejerce. Millán-Puelles (1995) explica esto de un modo amplio y detallado:

Es algo sin lo cual es imposible que nuestra potencia intelectual entre en actividad. No hay, no puede haber, un entender sin conciencia alguna de ejercerlo, y esa conciencia sin la que todo entender queda anulado es una actividad en la que el poder de intelección se aprehende a sí mismo de la misma manera en todas las ocasiones en que entra en actividad. Hay una habitual autoaprehensión en la cual nuestra potencia de entender se limita a hacerse presente de un modo concomitante, dejando, por así decirlo,

el primer plano a algo distinto de ella. Pero también el entendimiento humano puede aprehenderse a sí mismo de una forma temática, y ello es lo que acontece en los tres casos siguientes: 1º, en la retrospección intelectual, cuyo objeto es algún acto de entender previamente ejercido; 2º, al llevar a cabo una reflexión originaria en el sentido de que no supone esencialmente ninguna anterior intelección (aunque de hecho la haya); 3º, en el conocimiento filosófico acerca de nuestra potencia intelectual (p. 86).

Se señala la importancia de mostrar cómo esta apertura del entendimiento humano a sí mismo es una forma de libertad, teniendo, de este modo, un valor positivo. En efecto, como el aprehenderse de nuestro entendimiento se da en todas las intelecciones, esto indica que no está ligado a una sola –o varias- de ellas, con lo que esto representa un cierto modo de libertad del entendimiento. Con todo, del mismo modo que las características propias del ser del hombre limitan la infinitud objetual de nuestro entendimiento, la autoaprehensión de éste cuenta también con las limitaciones correspondientes a su carácter humano, sin que por ello deje de ser una auténtica libertad.

Aparece aquí el sentido y la importancia de la verdad. Dice Millán-Puelles (1995) que:

El positivo valor de la reflexividad como apertura del entendimiento humano a sí mismo se pone de manifiesto especialmente en la necesidad de esta apertura para la posibilidad de uno de los valores que con más claridad reflejan la dignidad ontológica de la persona humana: el especial valor de la verdad (p. 88).

En efecto, la base de la libertad trascendental del entendimiento es la inteligibilidad radical de todo lo que tiene ser. Esto constituye la verdad ontológica, la

cual es el fundamento para que nuestros juicios puedan ser verdaderos. De aquí se desprende que nuestros juicios tendrán esa calidad de verdaderos (verdad lógica) sólo si se ajustan a lo que es el objeto de ellos –a la entidad de lo juzgado en ellos- (verdad ontológica). Esto es posible porque esa entidad está abierta –es accesible, como ya hemos dicho- al entendimiento humano. Y a la inversa, la verdad de la proposición realizada será tal verdad sólo si se adecúa a la verdad de la cosa a que se refiere.

Así pues, la verdad ontológica mantiene un nexo imprescindible con la apertura de nuestra facultad intelectual a sí misma, de modo que esa apertura del entendimiento humano a sí es imprescindible para que se dé la libertad trascendental de esa facultad. Así lo expresa Millán–Puelles (1995):

Si de ningún modo el entendimiento pudiera aprehenderse a sí mismo, ocurrirían dos cosas: 1ª, que ya habría algo –él mismo precisamente- que no estaría abierto a él; 2ª, que ningún otro ente le podría estar abierto, porque no cabe que a lo que a sí mismo está cerrado le esté abierta otra cosa. Para captarla como distinta de él es necesario que de alguna forma él se abra a sí mismo, y si no puede captarla como distinta de él, no la entiende como realmente es ella misma (p. 91).

Insistiendo en lo que ya se ha indicado inicialmente más arriba acerca de la relación entre la verdad ontológica y la verdad lógica, diré que si debe haber concordancia, debe haber juicio. En efecto, si se establece una concordancia es precisamente porque se está juzgando.

El ajuste en que consiste la verdad lógica es conocido como el juicio verdadero. Ese juicio es reflexivo:

La adecuación al objeto al cual se refiere –tanto si este objeto es a su vez un juicio, como si no lo es- tiene lugar en el juicio verdadero como algo que le es intrínseco, hasta

el punto de ser realmente una dimensión constitutiva de la propia entidad de ese juicio (Millán-Puelles, 1995, p. 93).

Hay que distinguir entre el acto de juzgar y el enunciado que se hace en ese acto. Con todo, ambos se relacionan estrechamente, pues todo juicio lleva consigo un enunciado, y sólo si éste se ajusta al objeto correspondiente, dicho juicio es verdadero. El acto cognoscitivo, cuando conoce el enunciado hecho, se conoce a sí mismo; y cuando conoce como verdadero dicho enunciado, se conoce como verdadero a sí mismo.

Así, en principio, podemos entenderlo todo y podemos quererlo todo. Ello no significa que, de hecho, lo entendamos o lo queramos todo, pues aunque las facultades del entender y del querer sean infinitas tendencialmente hablando, nuestros actos no lo son. Por eso mismo, siempre podemos entender y querer más.

VI.1.2. De la voluntad

También en el querer se manifiesta, si bien en forma distinta, ese no estar encerrado en la propia piel. Hay apertura hacia lo que conocemos, y la hay hacia lo que queremos. Esa apertura hacia lo que queremos, de modo que podemos querer todo, es la libertad trascendental de la voluntad. Sin embargo, hay una diferencia fundamental entre la libertad trascendental del entendimiento y la de la voluntad. Mientras que en la libertad trascendental del entendimiento hacemos nuestro lo que conocemos, en la de la voluntad ocurre al revés. Así, más que asimilar o hacer nuestro eso que queremos, al quererlo nos asimilamos a ello, nos hacemos suyos.

Esta libertad trascendental de la voluntad humana es posible porque existe la libertad trascendental del entendimiento humano. En efecto, el bien –no un bien o

unos bienes cualesquiera- intelectivamente conocido es el objeto formal de la voluntad. Este objeto formal es infinito: no está sujeto a ningún límite. Por eso estamos ante la libertad trascendental de la voluntad.

Dependiendo de la infinitud objetual del entendimiento humano se da también una infinitud objetual de la voluntad. Sin embargo, no hay un pleno paralelismo entre ellas, porque tampoco lo hay entre los objetos formales de ambos, nuestro poder de intelección y nuestra potencia volitiva. Así, puede darse el caso de que lo que sí tiene ser sea cognoscible pero no apetecible de ningún modo. O también puede ocurrir que lo que sea apetecible en algún caso no tenga ningún ser. Ambas situaciones muestran que no se da esa correlación entre los dos objetos formales. Esto indica cómo el entender puede dar a su objeto una cierta inteligibilidad. Sin embargo, el apetecer no puede conferir a su objeto ninguna clase de apetibilidad, sino que ya la presupone en él, pues debe tratarse de algo presentado por el entendimiento como bueno.

Así sintetiza Millán–Puelles (1995):

Todo objeto de volición es entendido (...), mas no todo lo entendido es, a su vez, un objeto de volición. Para que lo entendido sea objeto de volición es necesario que la facultad intelectual lo considere bueno, aunque acaso al juzgarlo así esté en un error (p. 99).

VI.2. Libre arbitrio

VI.2.1. Es libertad innata de la voluntad

Se trata, en este apartado, de indagar acerca del correcto valor de la libertad de arbitrio. Tanto en el plano filosófico como en el cotidiano ésta es la libertad de la que

más se habla, de modo que cuando se hace referencia a ella, en un gran número de casos se está aludiendo precisamente a la libertad de arbitrio.

Por libertad de arbitrio entiendo, en primer lugar el peculiar carácter de los actos calificados de libres en la acepción de no ser necesarios en virtud de algo extrínseco al sujeto que los realiza, ni en virtud de algo intrínseco a este mismo sujeto (Millán-Puelles, 1995, p. 107).

Esos actos se quieren sin ninguna necesidad de quererlos. Y como la voluntad es la que quiere, el libre arbitrio debe estar dentro de ella. La libertad de arbitrio es, por tanto, una propiedad de la potencia volitiva, la cual puede realizar actos que no son forzosos. Se trata de una indeterminación que permite a la voluntad el dominio de los actos que puede hacer o no hacer.

Sin embargo hemos de tener en cuenta que deben ser decisiones cuyo dominio está en nuestra voluntad. Se trata no sólo de actos elícitos de nuestra voluntad –actos por ella misma ejercidos- sino también de aquellos otros actos que realizan distintas facultades humanas bajo el influjo imperativo de la voluntad.

La libertad de arbitrio tiene, con todo, unos límites. Barrio Maestre los ha especificado en algunos de sus trabajos. Este autor indica que nuestra libertad de arbitrio es limitada, pero esto no quiere decir que no se dé en absoluto en nosotros. Se da, pero es libertad dentro de unos límites. Son límites externos (sociales, genéticos, económicos) y también internos. Los límites intrínsecos a la libertad de arbitrio humana son más difíciles de comprender que los externos.

Estos límites, de un modo sintético, son:

Ninguno de nosotros ha elegido libremente ser libre. (...) Sartre decía que estamos condenados a ser libres. (...) Pero, sobre esa base, lo que efectivamente llegamos a ser depende bastante de nosotros. (...) ¿Hay algo preescrito en nuestra vida? Sí. Pero lo fundamental es lo que nosotros escribimos. Por otra parte, nuestra libertad se desarrolla en un tiempo limitado y estamos sometidos a la instancia de tener que decidimos por algo concreto. En tercer lugar, el hecho de que no podemos querer más que aquello que se nos presenta como bueno significa que no podemos querer el mal (aunque sí podemos querer mal), y esto, curiosamente, también es una limitación. (...) Para que la voluntad quiera algo, hace falta que la inteligencia pueda ver en eso una cierta dosis de bondad; en caso contrario, no cabe quererlo. (...) Pero tampoco podemos querer electivamente el bien puro; el valor de la libertad es relativo al valor de lo que mediante ella obtenemos. (...) La libertad, en la medida en que es un medio –no un fin de sí misma, no regla de sí misma– tiene que estar adscrita o afiliada a la realidad y ser plenamente consciente de esa afiliación (Barrio Maestre, 2001, pp. 50 - 52).

Otro límite es que podemos fracasar. En ocasiones por miedo al fracaso no se decide nada. O por confundir la libertad con un no comprometerse con nada ni con nadie. Y precisamente la libertad sólo se actualiza cuando se toma una decisión –sea en un sentido o en otro-. El mismo autor señala que:

La libertad sólo es real en la medida en que deja de ser mera potencia y pasa al acto, pero sólo puede actualizarse en el momento en que me decido por algo, y por tanto, me comprometo con ello. Si por preservar mi libertad, y disponer así de más posibilidades, renuncio a la realidad de ejercer la libertad eligiendo una de ellas, entonces me quedo con una libertad potencial, meramente teórica, que quizá con el tiempo pueda revelarse como una tremenda esclavitud (Barrio Maestre, 2009, p. 206).

Se trata de una libertad de arbitrio en que la voluntad decide, pero una libertad que se muestra limitada. Ahora bien, no todos los pensadores aceptan su existencia. A continuación se muestra un panorama de quienes la aceptan y quienes la rechazan, con las implicaciones de ambas tendencias.

VI.2.2. Su existencia

Si no se acepta el dominio propio de la libertad de arbitrio, las otras formas de dominio quedan por tierra. Pero hay voces tanto ~~populares~~” como cultas que rechazan la existencia de este tipo de libertad. Millán-Puelles (1995) hace un recuento crítico de las tendencias que, en esos dos órdenes ~~popular~~ y culto-, niegan que el hombre disponga de libre albedrío.

Así, las que él llama ~~más populares~~” son las que siguen: ~~No~~ somos libres porque no podemos hacer (todo) lo que queremos; no somos libres porque tenemos que hacer (algo, tal vez bastante) de lo que no queremos (p. 110).

Sin embargo, detrás de estas afirmaciones está la creencia firme en la existencia de la libertad, pues el hecho de dar cabida a estos planteamientos muestra una aspiración a gozar de más libertad, lo cual admite que se cree posible ese incremento y, por tanto, que ya se tiene libertad en cierta cantidad. De ahí que esos razonamientos no demuestran que la libertad de albedrío no exista, sino más bien que es limitada.

Por otra parte, las expresiones ~~no~~ podemos hacer” y ~~tenemos~~ que hacer” se refieren a algo que corresponde a facultades distintas de nuestro poder de volición, no a los actos propios de esta facultad, con lo que podemos concluir que ambos argumentos presuponen la existencia del libre albedrío.

En cuanto a la segunda afirmación, Millán–Puelles (1995) dice que:

Las obligaciones en sentido moral, lejos de excluir en el hombre el libre arbitrio, son una prueba de él. Para los seres carentes de esta forma de libertad no hay –no puede haber- ningún deber, y tampoco lo puede haber en el único ser cuya libertad de albedrío es absoluta (p. 111).

Si se trata de necesidades biológicas, el hecho de tenerlas no es ni prueba ni contraprueba del libre albedrío, ya que esto no cierra la puerta a poder elegir en otros ámbitos, ni tampoco a las diferentes maneras de dar satisfacción a esas necesidades. En el caso de necesidades estrictamente físicas (por ejemplo, cuando el tener que estar en un lugar me impide estar en otro), tampoco prueban nada a favor ni en contra del libre arbitrio, pues no impiden que se ejerza éste en otros asuntos.

A diferencia de las objeciones a que nos acabamos de referir, las que podemos llamar formas cultas de la negación del libre albedrío no se basan en experiencias sino en principios abstractos. De, este modo justifican su negación del libre albedrío por la imposibilidad de conciliar ésta con esos principios. Se trata del principio de causalidad y el de razón suficiente, pero tomados con un enfoque determinista. Sin embargo, ninguno de ellos lleva a la negación de la posibilidad de la libertad de arbitrio en la voluntad. Así, el principio de causalidad (en versión no determinística) afirma que todo ser que antes no fue tiene una causa -la cual puede ser libre o no libre- (y ahí no hay contradicción al admitir el principio de causalidad, si se mantiene la existencia del libre albedrío humano).

Respecto del principio de razón suficiente –que afirma que todo ser tiene, al menos en sí mismo, algo por virtud de lo cual es lo que es y no otra cosa- tampoco se da incompatibilidad entre este principio y la existencia del libre albedrío, ya que no

indica que todo tenga fuera de sí algo que le determine necesariamente a hacerle ser lo que es y no otra cosa.

La interpretación en clave determinista de estos principios genera esa confusión que lleva a pensar en la no existencia del libre albedrío. Pero no termina ahí. Millán-Puelles (1995) habla también de la existencia de un determinismo retórico, determinismo que estaría en la boca de:

algunos cultivadores de las llamadas ciencias positivas, para los cuales la libertad de arbitrio es imposible por incompatible con los resultados y los métodos de la ciencia, entendiendo a su vez por ésta únicamente los saberes científico-positivos (...). Alegan pedantemente que jamás la encontraron –el alma– en las numerosas y muy concienzudas operaciones quirúrgicas efectuadas por ellos (pp. 113, 114).

Su retoricismo está en el énfasis con que hablan de la ciencia como suprema instancia, de modo que descalifican todo lo que pueda ser conclusión de estudios que no entran en el estrecho margen del experimento científico. Y lo hacen de ese modo que Millán-Puelles califica de pedante.

Tanto frente a los autores que han negado la existencia del libre albedrío como a los que aceptándola no la han apreciado como una ventaja sino como un contravalor, Millán-Puelles (1995) ha expresado las particularidades de este modo de libertad. Lo ha hecho ofreciendo un mapa de ventajas que muestran el sentido positivo del libre albedrío humano. Dada la importancia que tiene en el pensamiento de este autor el refutar esas posturas, en este trabajo se exponen las argumentaciones a este respecto que mejor expresan su modo de pensar en relación al libre albedrío humano.

Ciñéndose al campo filosófico, rebate con fuerza las tesis deterministas frente a Spinoza, máximo representante del determinismo, y Leibniz, cabeza del determinismo psicológico. Llama desafortunado al ejemplo de una piedra que soñara que el movimiento que le han dado –y con el cual sigue un cierto tiempo- es algo suyo. En efecto,

Ya puestos a equiparar con un hombre a una piedra pensante e inicialmente movida por virtud de un impulso externo que ella ignora, la conclusión que habríamos de sacar es justamente la opuesta a la que Spinoza infiere. Porque la piedra en cuestión no se pensaría a sí misma como la libre causa de su movimiento, análogamente a como un hombre ignorante de la causa por virtud de la cual se mueve no piensa que su moverse se lo deba a sí mismo en virtud de una libre decisión por él tomada (p. 115).

Además, no a todo lo que ocurre en nosotros y de lo cual ignoramos la causa le atribuimos la libertad de albedrío como dicha procedencia (por ejemplo, la circulación de la sangre).

Se opone también a Leibniz, el cual defiende que es el entendimiento quien condiciona o determina la voluntad presentándole poderosas razones, de modo que los actos contingentes que ejecuta ésta están infaliblemente determinados por esas razones poderosas del entendimiento (de ahí el nombre de «determinismo psicológico»). De este modo, la voluntad estaría condicionada por la facultad intelectual, con lo que carecería de la libertad de arbitrio.

Sin embargo, la contraargumentación que hace Millán–Puelles es, a mi modo de ver, contundente. Dice:

Si por un lado es muy cierto que la voluntad queda infaliblemente determinada por el último juicio práctico –el que concluye y cierra la deliberación- por otro lado es igualmente cierto que un juicio práctico no es último porque el entendimiento lo decida (al entendimiento no le pertenece el decidir), sino porque la voluntad le hace ser último, y en ello estriba el dominio de la voluntad sobre sus propios actos calificados de libres. Ninguna otra forma cabe de que sean compatibles entre sí estas dos evidencias: la de que el juicio con el cual se cierra la deliberación determina infaliblemente a nuestro poder volitivo y la evidencia, experiencialmente dada, de la libertad de arbitrio de este mismo poder (p. 117).

La voluntad domina ese último juicio práctico, y esto no es una tesis forzada por prejuicios que hay que defender a toda costa, u opiniones previas al análisis de los hechos.

En esa misma línea objeta la identificación del libre albedrío con la ausencia de coacción que hacen tanto Hume como Condillac. Esa exención de coacción es compatible con el libre albedrío humano.

Más incisivas son las objeciones que ponen otros autores a la existencia real y no sólo aparente de la libertad de albedrío. Millán-Puelles desenmascara incluso las posibles contradicciones que aparecen en esas propuestas. Así, Kant, Nietzsche, Karl Popper, entre otros, muestran en su pensamiento que no podemos alcanzar los motivos que nos impulsan a actuar de uno u otro modo, por lo que se trataría solamente de una apariencia de libertad.

A cada uno de ellos le responde argumentativamente Millán-Puelles (1995) reclamando el valor de la experiencia de la libertad. Frente a Kant, defiende que:

Actuar libremente es, en todas las ocasiones, actuar por algún motivo libremente aceptado, para lo cual es necesario el conocerlo y el tener la conciencia de que se actúa por él (...). Afirmar la existencia —el positivo valor de realidad— del libre albedrío humano es atribuir a la voluntad humana la capacidad de efectuar voliciones en las cuales se esté teniendo la experiencia de esa forma de libertad (p. 126).

Y se opone también al concepto de libertad como una absoluta autonomía de Kant, defendiendo que en realidad tenemos una autonomía participada que relaciona la libertad con la naturaleza. Así se rechaza el libre albedrío humano como ese poder autolegislativo del hombre según Kant.

Nietzsche, por su parte, no presta atención a la experiencia del libre albedrío. Es más, defiende que el considerarse independiente es una conclusión que sacamos del hecho de no sentirnos dependientes de algo de lo cual en efecto dependemos. Él procede como si afirmar la libertad de la voluntad equivaliese a negar que el hombre puede depender de algo. Y eso, por un lado, resulta inadmisible, y por otro, no es necesario para afirmar el libre albedrío humano. Así lo expresa Millán-Puelles (1995):

Es inadmisible, porque ninguna realidad limitada puede ser totalmente independiente. Y para la afirmación del libre albedrío humano no es necesaria esa absoluta negación de dependencia, porque esta forma de la libertad es condicionada y relativa, como el hombre que la posee, y porque el no tener una libertad absoluta no es lo mismo que un absoluto no tener libertad (p. 142).

Otro argumento de Nietzsche contra el libre albedrío se basa en que la libertad cortaría el flujo permanente del actuar y conocer humano, pero:

Ninguna de nuestras libres decisiones es cualitativamente reductible a la deliberación que la antecede, ni de ningún modo es parte suya, pero tampoco se separa de ella, sino

que inmediatamente la subsigue, sin hueco ni vacío interpuesto, y es inmediatamente subseguida por algún otro episodio de la vida consciente, salvo que ésta quede cortada por algún factor determinante de un cese de conciencia (p. 143).

Y frente a la tesis de que la libertad de la voluntad es una ilusión necesaria para el placer y displacer anímicos, Millán–Puelles (1995) aduce que:

Todos los casos en los que el placer y el displacer requieren en su sujeto la admisión del libre albedrío humano son casos que, bien lejos de demostrar la ilusoriedad de ese albedrío, lo que hacen es confirmar la realidad de nuestra íntima conciencia o experiencia de esta forma de libertad (p. 145).

Karl Popper mantiene que puede ocurrir que alguien crea que está obrando libremente y en realidad haya algo que él no conoce y constriñe su voluntad. Pero también sostiene algo contradictorio con lo anterior: el que si el determinismo se ha refutado con buenas razones, entonces se puede establecer la validez de las intuiciones con que se hace evidente la voluntad. Para él se trataría de una intuición que no sirve de prueba para el indeterminismo, pues son necesarias otras pruebas que le den solidez.

Con todo, Millán–Puelles (1995) rebate esta postura porque:

El libre albedrío humano no puede en modo alguno ser real sin que su íntima conciencia o experiencia –es decir, su propia intuición- esté dada en los actos a los cuales es atribuido. Pues aquí no se trata de algo externo a la subjetividad volente en acto, sino de algo que es posible tan sólo en esta misma subjetividad, lo cual requiere necesariamente que ella lo capte en sí misma de una manera inmediata, tal como capta sus propios actos volitivos, tanto los que son libres como los que no lo son (p. 147).

Por otro lado, se puede ver lo errado de las afirmaciones de Popper en que el hecho de que la intuición de que hablamos no sea ningún razonamiento, no quiere decir que no sea ninguna prueba. Más bien al contrario, puesto que la evidencia inmediata –que no necesita, como la mediata, ser conseguida por medio de un razonamiento- es por sí misma una auténtica prueba.

Sin embargo, la experiencia del libre arbitrio está presente en el lenguaje común. Así, por ejemplo, cita Millán–Puelles a los deterministas cuando llaman justas o injustas a determinadas acciones, lo cual muestra que tienen la experiencia del libre albedrío humano (no sólo ~~la~~ ilusión de poseerlo”).

Otros dos autores son tenidos en cuenta por Millán–Puelles desde otro punto de vista. Se trata de Isaiah Berlin y Karl Jaspers. Ambos se oponen al determinismo, aunque con diversos matices.

Berlin (1958) defiende el indeterminismo, aunque de una manera incompleta. Afirma que:

Si se acepta que todo acto de voluntad o de elección está determinado por sus antecedentes respectivos, a mí me parece (...) que tal creencia es incompatible con la idea de poder elegir que sostienen los hombres comunes y también los filósofos cuando no están conscientemente defendiendo su posición determinista (p.150).

Millán–Puelles (1995) afirma que lo que él defiende es incompleto porque la creencia de los deterministas es incompatible:

No con la mera ~~idea~~ “idea de poder elegir” a la que él se refiere, sino con la íntima experiencia, la conciencia, del ejercicio de la libertad en la elección; y lo que afirma Isaiah Berlin es insuficiente también por otra causa: porque no basta la declaración de la

incompatibilidad que él señala, sino que objetivamente es necesario añadir que esa incompatibilidad es la que hay entre una falsa opinión y una experiencia (p. 50).

Jaspers, por su parte, defiende que no hay pruebas ni a favor ni en contra de la libertad, ya que descalifica tanto el determinismo como el indeterminismo. Sin embargo, afirma resueltamente que tenemos conciencia de nuestro libre albedrío. ¿Cómo puede ser esto? En efecto, Jaspers indica que:

Mientras se busca una decisión sobre el ser de la libertad, valiéndose para ello de esos argumentos objetivos, tiene que seguir dándose la lucha entre el determinismo y el indeterminismo, en la cual los dos bandos pierden de vista la auténtica libertad. Toda argumentación objetiva en pro o en contra de la libertad queda, en primer lugar, refutada; y, en segundo lugar, se subleva contra ella una conciencia que está segura de que con el ser de los objetos no está agotado todo el ser. (...) La libertad no es demostrable ni refutable (Jaspers, 1948, citado en Millán-Puelles, 1995, p. 152).

Millán-Puelles explica estas afirmaciones mostrando que cuando se refiere a “argumento objetivo” quiere decir que éste está dotado de validez universal y, por tanto, se excluye toda referencia a la individualidad del irrepetible “sí mismo” del yo. Por eso, como la libertad es vivida en concreto por el yo en su singular irrepetibilidad, esa libertad se pierde en la lucha entre determinismo e indeterminismo, ya que utilizan nociones impersonales y abstractas. Y, del mismo modo, se entiende que se afirme que la libertad no puede ser demostrable ni refutable, ya que tanto demostrar como refutar se llevan a cabo en el terreno abstracto, el cual es ajeno a la intimidad del yo en los actos concretos de elegir libremente.

La conciencia que de nuestra propia libertad tenemos al advertir que se nos dirigen unos requerimientos no es razonamiento o demostración en modo alguno, pero

indudablemente es una prueba de nuestra libertad electiva o libre arbitrio (Millán-Puelles, 1995, pp. 156, 157).

El valor de realidad del libre albedrío humano, testimoniada por la experiencia de él, sin embargo, no es todavía afirmar que este modo de la libertad sea valioso en sí mismo. Esta afirmación la podemos comprobar rastreando la apreciación que tienen del valor del libre albedrío humano algunos autores, observando que hay quienes no lo aprecian como una ventaja o aspecto positivo, sino más bien como un contravalor.

Millán-Puelles (1995) señala que la pregunta que hemos de hacernos para llegar a solucionar la cuestión del valor o contravalor del libre albedrío humano, es si queremos o no esta forma de libertad. Así, indica que:

Incluso en los casos en que el tener que elegir llega a hacérsenos especialmente oneroso, no preferiríamos reducirnos a la condición de simples máquinas o de animales carentes de libre arbitrio. Con sus cargas e inconvenientes, esta forma de libertad es un bien que no quisiéramos perder: algo dotado de un positivo valor, que prevalece sobre sus eventuales desventajas. Nunca odiamos real y radicalmente nuestro libre albedrío (p. 161).

El libre arbitrio en el hombre es un valor positivo aunque relativo, pues toda libre volición lo es de un bien que no es absoluto. Si lo fuera no daría opción a una volición libre, sino necesaria. Es necesario que sea libre la volición de lo que no es la pura Bondad. De ahí que en un animal irracional no se dé volición sino apetición, ya que no implica el conocimiento intelectual de su objeto. Por esto, en el animal irracional no es posible una volición libre.

Por tratarse de algo positivo, la pérdida de esa libertad constituye una degradación. Ahora bien, hemos de entender bien esta afirmación, pues no se trata de

que el hombre quede degradado si quiere algo con necesidad, sino de que quiere necesariamente algo que no tenga un valor absoluto. Así, es más perfecto querer de modo necesario la bondad irrestricta que el quererla con libertad, es decir, pudiendo también no quererla.

En relación a este valor positivo del libre albedrío, aparece la indeterminación como elemento que algunos autores califican de negativo. Sin embargo,

La indeterminación es necesaria precisamente para la autodeterminación, en la cual consiste el aspecto positivo de la libertad de arbitrio de nuestra potencia volitiva (...). Si no tuviese ya por naturaleza una cierta potencia de indeterminación –es decir, si no poseyese esta potencia de una manera innata-, no podría autodeterminarse en modo alguno (Millán-Puelles, 1995, p. 158).

Pero esa indeterminación no produce la autodeterminación. Así responde Millán-Puelles a Zubiri, el cual interpreta el libre albedrío humano como algo emergente de la inconclusión de las tendencias humanas. En efecto, el hecho de hacer posible la emergencia de la libertad no quiere decir que se exija esa emergencia.

Con todo, afirma este autor (1995) que:

La más hiperbólica entre todas las afirmaciones del positivo valor del libre albedrío humano parece ser la efectuada por Sartre. (...) mientras que por un lado concibe Sartre la libertad como la fuente de todos los valores, por otro lado la ve como negatividad pura y simple; como lo que pudiéramos llamar la paradójica esencia de un ser que no tiene esencia (...). Con esta tesis –la inequívoca afirmación sartriana de la libertad como la fuente de todos los valores- no se puede por menos de tener la impresión de que para Sartre la afirmación de la independencia del valor es la negación, eo ipso, de la libertad.

O los valores dependen de la libertad, o la libertad depende de los valores, y entonces no es libertad (pp.164, 165).

Pero si los valores dependen de la libertad no son realmente valores. Estamos ante un ser que no es nada, que no tiene esencia y que intenta dársela a sí mismo ejerciendo su libre albedrío.

Sin embargo,

Una auténtica nada no puede constreñir auténticamente a nada. Por otra parte, para poder elegir es necesario tener ya algún ser, el cual, por tanto, no puede ser un elegir ni tampoco puede ser autoelegido. Yo me elijo a mí mismo en tanto que elijo algo para mí (incluso cuando elijo algo para otro), y este —~~para~~ mí” me presupone ya hecho en mi realidad más radical, que es la de mi sustancia. Cualquier determinación que libremente elija yo para mí me es inevitablemente posterior: llega tarde en comparación con las determinaciones de mi ser que no han sido por mí elegidas. La posibilidad de un yo elegido presupone, de un modo necesario, la efectiva realidad de un yo que elige, y este yo, a cuyo cargo corre la elección, no es un yo nulo, enteramente por hacer (tal yo no podría hacer ni elegir nada), sino un yo sustancialmente ya hecho. Lo cual no quiere decir que toda posible determinación ulterior suya sea meramente ~~accidental~~”, sino que es ~~accidente~~” (en sentido ontológico): algo que en su sujeto presupone una estructura básica ya hecha (pp. 167, 168).

Así pues, Sartre aparentemente eleva enormemente la libertad, pero en realidad la hunde totalmente, pues le da la posibilidad de hacer ser al ser humano, un ser que no es nada más que nada.

Millán-Puelles encuentra también en algunas afirmaciones de Ortega y Gasset elementos a los que hace observaciones parecidas a las realizadas a Sartre. Así, el filósofo madrileño asegura (1973) que:

Ser libre quiere decir carecer de identidad constitutiva, no estar adscrito a un ser determinado, poder ser otro del que se era y no poder instalarse de una vez y para siempre en ningún ser determinado. Lo único que hay de ser fijo y estable en el ser libre es la constitutiva inestabilidad. (...) El hombre es una entidad infinitamente plástica, de la que se puede hacer lo que se quiera. Precisamente porque ella no es de suyo nada sino mera potencia para –ser como usted quiera ((Ortega y Gasset, 1973, p. 34).

A esta tajante afirmación, Millán-Puelles (1995) la tilda de aseveración con –escaso rigor”. Señala falta de exactitud intelectual en algunos aspectos que critica del modo que sigue:

- A –carecer de identidad constitutiva” le alega que ningún ser puede estar afectado de esa carencia.

El qué de cada ente le determina su constitutiva identidad (su ser el mismo ente que él es) y su constitutiva alteridad respecto de cada uno de los entes restantes (su constitutivo no ser lo que cada uno de ellos es). (...) En suma: si el qué del ser libre fuese su no tener ningún qué, el ser libre consistiría en la nada absoluta y no cabría atribuirle el –ser pura y simplemente”, el auténtico ser, sino el mero ser lógico, el de un mero *ens rationis* o pura ficción intelectual (p. 169).

- En cuanto al «no estar adscrito a un ser determinado», es similar a la anterior, de modo que –ser libre” y –ser” son contradictorios entre sí en la expresión orteguiana citada.

- Sigue la tercera nota con que Ortega caracteriza al ser libre: ~~no~~ poder ser otro del que se era”. Respecto a ella, Millán–Puelles señala:

Si me aplico la fórmula enunciativa de esta tercera nota, mi afirmar que soy libre tendrá que consistir en atribuirme el poder de ser otro del que yo mismo era, sin dejar, sin embargo, de continuar siendo el mismo yo (p. 170).

Esto es una flagrante contradicción, a no ser que se esté hablando de ser otro en el plano no de la sustancia –que es el plano de la identidad del yo–, sino en el de los accidentes. Sin embargo, dice:

Que esta solución no es aplicable al pensamiento de Ortega lo hace ver, ante todo, la advertencia de que la distinción entre el yo considerado sólo en su sustancia y el yo tomado con sus accidentes vale asimismo para explicar los cambios que en el yo humano se dan sin que en ellos intervenga el ejercicio del libre albedrío del hombre (p. 171).

- La cuarta nota se refiere a ~~no~~ poder instalarse de una vez y para siempre en ningún ser determinado”. Se va acentuando a medida que avanza el texto con las afirmaciones que siguen, las que se refieren a que ~~el~~ hombre es una entidad infinitamente plástica”, una entidad que ~~no~~ es de suyo nada”. Comenta Millán–Puelles (1995) estos asertos del siguiente modo:

Extraña nada, sin duda, ya que está en posesión de todo el ser necesario para poder elegir y conferirse las diversas formas de ser que a sí mismo va dándose en el curso de su existencia. Una nada existente, electiva y autocreadora, ¿qué valor de nihilidad puede tener, si es que la nihilidad puede tener algún valor? (p. 171).

Sin embargo, Ortega afirma la existencia del libre albedrío frente a todo determinismo, aunque, en su concepto, no se trate de que el hombre tiene esa libertad sino de que el ser humano consiste en ser esa libertad.

Así pues, frente a estos autores, hemos visto cómo Millán–Puelles entiende el valor positivo del libre albedrío humano. Tenemos libre arbitrio, pero no de una manera absoluta. Y este modo de libertad es la condición para que se den otros modos que no son innatos, como éstos a los que nos hemos dedicado en este capítulo, sino que son adquiridos.

VII. Las libertades adquiridas. La dignidad humana conquistada

VII.1. Se añaden a las innatas

VII.1.1. Cómo implican el uso del libre albedrío en el receptor

El libre albedrío humano tiene un valor. Ahora bien, ese valor no es el de lo más radical en el ser del hombre, pues esto le corresponde a la libertad trascendental del entendimiento y a la de la voluntad. Pero tampoco es el valor más alto que al hombre le es posible: sólo es el valor más alto que el hombre tiene en virtud de su propia realidad. Explicaremos esta afirmación.

En efecto, la libertad que se consigue con las virtudes morales está por encima de las libertades innatas. El valor de la libertad de arbitrio es más radical que el de la libertad moral, aunque precisamente por eso, está más abajo –como las raíces en las plantas-. La libertad moral es lo más alto que hay en el hombre, y se consigue con las virtudes morales. Millán-Puelles (1995) cita a Sto. Tomás para indicar en qué estriba la mayor dignidad de los hombres: –El grado supremo de la dignidad en los hombres es que sean conducidos al bien no por otros, sino por sí mismos” (p.174).

Algunos autores –y aún el sentir popular- estiman que la libertad de arbitrio es el grado máximo en la libertad humana. Sin embargo, no es así, no puede ser así: en efecto, si lo fuera estarían al mismo nivel un comportamiento bueno y uno malo, de modo que no se podría distinguir entre ellos. Así lo expresa Millán-Puelles (1995) en una extensa cita:

De esta suerte, la asignación del más alto de los valores humanos al libre albedrío del hombre vendría a desembocar en una conclusión inadmisible por cuanto iguala entre sí el valor positivo de lo éticamente recto y el valor negativo de lo éticamente reproable. Más aún: esa conclusión destruye el sentido mismo de la moralidad en cuanto tal. Pues a ésta le pertenece esencialmente el bifurcarse en un valor y en un contravalor, lo cual resulta imposible si ambos están fundidos (con-fundidos) en la estimación del libre albedrío del hombre como máximo valor del ser humano (ya que tan libre –con esa mera libertad de arbitrio- es la conducta éticamente reproable como la éticamente plausible) (...). El hombre virtuoso vale más que el vicioso, no porque la virtud valga más que la misma índole de hombre, sino porque vale más que el vicio y porque la virtud y el vicio presuponen la condición humana, a la cual se añaden, digámoslo así, según el modo de unos sumandos algebraicos, dado que la virtud es un valor positivo, mientras que el vicio es un valor negativo, cabalmente privación de perfección. Así pues, el “~~ser~~ – hombre virtuoso” es de mayor valor que el puro y simple “~~ser~~ – hombre”, ya que le añade algo positivo que ningún hombre posee por el solo hecho de tener la condición humana (pp. 175, 176).

Así pues, la libertad moral incluye el libre arbitrio, pero añade un valor que por sí solo el hombre no tiene. Tener la libertad de arbitrio es condición necesaria pero no suficiente para tener la libertad moral, mientras que al revés, la libertad moral no

puede carecer del libre arbitrio. Las libertades adquiridas presuponen, por tanto, las libertades innatas.

De ahí que cuando alguien es puesto en libertad no estamos ante una libertad adquirida. En efecto, para que lo sea hace falta que quien recibe esa libertad haga uso de su libre albedrío y la acepte. La simple ausencia de impedimento para actuar libremente no es aún libertad. Es, entonces, la aceptación, lo que da carácter de libertad al hecho de que estamos hablando.

Del mismo modo, las libertades políticas que sus beneficiarios han conquistado son libertades adquiridas usando la libertad de arbitrio; y si no las han conquistado, esas libertades suponen la libertad de arbitrio. Sin embargo, la aceptación es fundamental, pues no serán tuyas mientras ellos no quieran que lo sean. Si no se asumen libremente, no se tienen: de aquí se deduce que no se es libre, políticamente hablando, si no se quiere. Si no se asumen libremente no se tienen como auténticas libertades. No son tuyos esos poderes –las libertades– si él que los recibe no quiere que lo sean. La clave está en el consentimiento: si me las dan y yo no las acepto, no las hago mías; si las acepto –las quiero– son mías. De ahí que se pueda afirmar que el hombre se pone en libertad al aceptar las libertades adquiridas.

Estamos, por tanto, ante las libertades adquiridas. Se trata de la libertad moral y las libertades políticas: ellas son libertades humanas por implicar el consentimiento y la decisión del hombre. Las meramente naturales son las libertades trascendentales y el libre arbitrio, las cuales se tienen sin que se dé la decisión personal, siendo, por tanto, libertades del hombre. Ambas, libertad moral y libertades políticas, sólo son posibles si las conquista el propio sujeto. Otro hombre puede ayudarle a conquistarlas, pero el conseguirlas es totalmente personal. Lo anterior es así porque:

La adquisición de las virtudes morales, en las cuales la libertad moral consiste, va teniendo lugar en la ejecución de los actos éticamente rectos, y estos actos son libres en el sentido del libre albedrío humano. Por consiguiente, la adquisición de la libertad moral no estriba en que un hombre llegue a asumir, ejerciendo su libre arbitrio, una —situación de libertad” en la cual él no se ha puesto. Quien le ayuda a adquirir la libertad moral no le pone en esa situación, sino en otra bien diferente, que es la de haber de optar entre seguir, o no seguir, el ejemplo y el consejo que recibe (Millán-Puelles, 1995, p. 183).

Estas dos libertades tienen un valor positivo, y lo tienen en un doble sentido: en tanto que libertades y en tanto que adquiridas. Ser algo positivamente valioso significa que es una perfección, y lo contrario es una imperfección. Así, lo adquirido libremente puede ser una perfección o también una imperfección. Y toda autoposesión es perfección.

Sin embargo, todas las libertades adquiridas, en tanto que libertades, son una perfección —porque todas son modos de autoposesión y toda autoposesión es perfección-. Con todo, aunque todas las libertades son autoposiciones, no toda autoposesión es libertad.

VII.1.2. Tres modos de autoposesión: la libertad de arbitrio, la libertad moral, la libertad política. Relación

Existen modos de autoposesión distintos. Millán-Puelles se refiere a la existencia de tres:

- El del libre arbitrio, que consiste en el dominio de la voluntad sobre sus actos, tanto en su ejercicio como en su especificación.

- El de la libertad moral, por el que el hombre no se somete a sus pasiones y es capaz de buscar el bien común.

- El de las libertades políticas, el cual capacita al ciudadano para determinarse sin coacción (contado para ello, en caso necesario, con el amparo de las leyes).

Pero aunque los tres son modos de autposesión, no lo son al mismo nivel de importancia. Se refiere a ellos indicando que:

Esos tres modos son, propiamente hablando, autposesiones efectivas, y también muy diversas, pero compatibles entre sí. Por tanto, aunque aquella en la que consiste el libre albedrío del hombre es condición de las otras –y, en este sentido, la más radical de ellas–, no es lícito concederle el monopolio de la autposesión del ser humano (Millán-Puelles, 1995, p. 184).

En efecto, el hombre está apoderado de sí mismo por la autposesión que corresponde al libre arbitrio, una posesión que es innata y a la que el hombre, por tanto, no tiene que llegar. Pero hay un modo superior de poseerse el hombre: es el que corresponde a las virtudes morales. Se trata de una autposesión que coincide con la libertad moral.

Libertad moral y libertades políticas son niveles de autposesión superiores al que supone la libertad de opción. Dice Millán-Puelles (1995):

La libertad de arbitrio puede quedar en suspenso (...) pero no puede perderse sin que a la vez se extinga en su sujeto la «condición humana», el peculiar ser del hombre. En las pausas o intercadencias de la conciencia humana, lo que deja de darse es el ejercicio, no la capacidad correspondiente. (...) No cabe decir lo mismo en relación a la libertad moral y a las libertades políticas. Por no ser innatas, el hombre carece de ellas, sin dejar de ser hombre, mientras no las adquiere o cuando las ha perdido. Y también puede

suceder que sean tenidas, en tanto que hábitos operativos, de una manera imperfecta y según diversos grados o niveles, cosa imposible, en cambio, para la libertad de opción, por ser ésta una libertad que no consiste en ningún tipo de hábito (p. 187).

VII.2. La dignidad humana adquirida

Hemos de tener en cuenta en este momento un elemento importante: la libertad no se nos ha dado para liberarnos de ataduras, obstáculos, límites. Es mejor decir que es al revés: las liberaciones han de servir a la libertad, pues son medios y no fines. El fin de la libertad, es decir, lo que satisface plenamente su energía (*enérgeia*) en busca de la verdad, la bondad y la belleza, es el amor. Éste es su logro más elevado y esencial, lo que constituye la perfección a que está llamada. Efectivamente, el amor es la máxima expresión de la libertad. Sólo amo si doy mi adhesión a alguien y a algo, a la persona o la cosa amada. Amar es entregarse, y ser libre (moralmente hablando) es comprometerse con lo bueno, lo verdadero, lo bello.

De este modo es como se consigue un plus de dignidad: estamos ante la dignidad humana adquirida. A más libertad moral, más dignidad. Amor, libertad, dignidad, van de la mano.

A continuación se explicará lo anterior de un modo más detallado de la mano de Millán-Puelles.

VII.2.1. La libertad moral

La libertad moral es el dominio de sí mismo que adquiere el hombre al poseer las virtudes morales. Se trata de un autodomínio adquirido, a diferencia, como acabamos de indicar en el apartado anterior, de la libertad de arbitrio, que es innata.

Esta libertad moral tiene dos vertientes: el dominio de las pasiones y la elevación al bien común. Vertientes que se pueden dar por separado, de modo que se cuente con una de ellas sin tener la otra. Lo que ocurriría en el caso de que esta posesión parcial se diera, es que nos encontraríamos ante una libertad incompleta y por eso mismo, insuficiente.

Millán-Puelles explica cómo la libertad moral tomada en su conjunto constituye la llamada ~~“verdadera libertad”~~ -no sólo en ambientes de filosofía y teología cristianas, sino también, por ejemplo, en Comte-. En efecto,

En la mayor parte de los casos se habla de libertad moral para dar nombre con ella al recto uso del libre albedrío humano (...). Así pues, mientras el concepto de verdadera libertad se encuentra vinculado con la noción moral de la virtud, la idea de la falsa libertad aparece ligada esencialmente al concepto moral de vicio. (...) el motivo por el cual se llama libertad verdadera a la libertad moral no es otro que la especial relevancia y trascendencia de ésta o, lo que en definitiva es lo mismo, el eminente valor de las virtudes morales, frente al grave contravalor de los vicios diametralmente opuestos a ellas (Millán-Puelles, 1995, pp. 192, 193).

Por el contrario, frente al dominio de las pasiones y la búsqueda del bien común que constituyen los dos aspectos de la libertad moral, se designa con el término ~~“libertinaje”~~ a la servidumbre a las pasiones y el amor desordenado a sí mismo. Se entiende bien que esto se trate de una ~~“falsa”~~ libertad, pues aunque sí es un uso de la libertad de albedrío, se trata de una forma de esclavitud: la que sujeta al hombre a sus pasiones y a su egoísmo. Es una libertad que podemos calificar de falsa no sólo en el primer sentido, el que se refiere a la sujeción a las propias pasiones, que es como se suele entender ese libertinaje. En efecto, en el caso de la instalación en el bien

particular de uno mismo que ocurre con el egoísmo, se opone a la primacía del bien común y, por tanto, a la plenitud del desarrollo personal, de modo que también constituye una auténtica esclavitud.

Millán-Puelles (1995) señala otra razón por la que se considera la libertad moral como verdadera libertad. Se trata de que con ella la persona humana se ajusta a la verdad de la perfección del propio ser. Para explicar esta afirmación hace dos aclaraciones:

- Por un lado, la de que el uso moralmente reprochable del libre albedrío no sólo no nos perfecciona en tanto que hombres, sino que además nos degrada. Ocurre como una barca de remos situada en medio de un río caudaloso: si no se rema en sentido contrario a la corriente, la barca no se mantiene en la posición inicial, sino que es arrastrada en sentido contrario. Así, cualquier uso de la libertad de albedrío no constituye un perfeccionamiento del hombre.
- Por otro, hemos de tener en cuenta que un animal irracional es llevado por sus pasiones, pero no puede ser que se deje llevar por ellas. Y por ello, aunque actúa de una manera irracional –la que le corresponde a él- no cabe que se degrade en ese ejercicio, pues no desciende del nivel de perfección que le corresponde. En efecto, “para poder obrar *contra rationem* se requiere el poder, también, de obrar *secundum rationem*, y ninguna de estas dos posibilidades puede darse en un ser carente de razón” (p. 195).

El hombre está instalado en un nivel superior, el racional. Sin embargo, puede “bestializarse” si lleva a cabo un uso de su libre albedrío que lo sitúe a nivel de los animales irracionales, de modo que se deje gobernar –como ellos- por sus pasiones. En este caso estamos ante una perversión, porque se ha dado en la práctica una inversión de los elementos. El ser humano, en lugar de mantenerse en la verdad de que las

pasiones se sometan a la razón, verdad en que radica la perfección de su ser, se deja llevar por sus impulsos irracionales dejándose dominar por el poder de estos. No es, por tanto, una autoposesión, sino todo lo contrario.

La verdad de la perfección de nuestro ser a la que nos ajustamos con la libertad moral consiste también en superar el egoísmo que nos sujeta a nuestro bien exclusivo. Así, el uso éticamente incorrecto de la libertad de albedrío hace que el hombre se degrade a sí mismo, pero no sólo por dejarse llevar de sus pasiones, sino también por esa falsa libertad del egoísta que se ata a su minúsculo bien. El animal infrahumano hace esto por carecer de la capacidad de trascenderlo, mientras que el hombre ignora de modo práctico que tiene esa posibilidad. Así lo expresa Millán-Puelles (1995):

El exclusivo atenuamiento al bien propio constituye una efectiva esclavitud porque la voluntad humana, en la que está presupuesta la razón, tiene una libertad trascendental que le da capacidad para elevarse desde el bien privado al bien común y para integrar, no para negar, en el segundo, el primero, instalando así a éste en un nivel superior al que necesariamente le compete en el animal infrahumano (p. 197).

De ahí que sea importante educar la voluntad en el sentido de tener un mayor dominio sobre las propias pasiones y de buscar el bien común, ya que así se educa la libertad moral.

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que así como todo ejercicio del libre albedrío es autorrealización, no siempre ese ejercicio es libertad moral. Así, ocurre que en relación con esa verdad de la perfección de nuestro ser, sería verdadera autorrealización la que se atuviera a esa perfección. Esto sólo sucede en los casos en que se trate de una liberación de la esclavitud del egoísmo, que impide la elevación al

bien común, y de la de las pasiones que bestializan al hombre. Sólo entonces la autorrealización es también libertad moral.

La verdadera realización personal, por tanto, es la que se atenga a la verdad de la perfección de nuestro ser. De otro modo, si la realización personal del ser humano no perfecciona al sujeto según las exigencias de su propia índole de hombre, no es realización verdadera. Por tanto, aunque psicológicamente sea verdadera realización toda elección, moralmente sólo lo es si se da una rectitud moral de la conducta. Es decir, tal como venimos indicando, sólo es verdadera realización la correspondencia de la conducta con la verdad de la perfección de nuestro ser.

Esta autorrealización singulariza al hombre y le aleja de la ~~masa~~ "masa". Sólo se autorrealiza el hombre en la medida en que sea él mismo, y esto ocurre cuando se afirma en la propia singularidad. Ahora bien, afirmar esa singularidad es lo contrario del individualismo que hace que el hombre sólo se busque a sí mismo. La persona se singulariza cuando libremente busca el bien común y es dueña de sus pasiones, es decir, cuando corresponde –como se ha indicado- a la verdad de la perfección de su ser.

La libertad moral tiene un aspecto fundamental en el dominio de las pasiones. Es lo que acabamos de indicar. En la historia del pensamiento y de éste traducido a la vida, aparece el estoicismo como un dominio sobre las pasiones, un dominio que se busca para vencer y dominar aquello que causa la miseria e infelicidad del hombre. Es algo que se conquista en un combate y que otorga la tranquilidad y el ánimo imperturbable.

Haciendo uso de una terminología de nuestra época, puede decirse, con innegable exactitud, que la libertad moral del estoicismo es, en su inmediata faceta negativa, simple ~~“libertad de”~~, constituida, no obstante, como un medio al servicio del positivo ser de la autoposesión (con lo cual, en tanto que constituida como un medio, esa ~~“libertad de”~~ es simultáneamente una ~~“libertad para”~~) (Millán-Puelles, 1995).

Otros autores escriben sobre ello: así, por ejemplo, San Ambrosio podría tenerse en cuenta como similar en parte a los estoicos cuando sustenta que el dominio consiste en impedir que las pasiones lleguen a turbar el alma:

Todo el que somete su propio cuerpo, y con el conveniente vigor impide, como rector de sí mismo, que su alma sea perturbada por las pasiones de aquél, merece el nombre de rey por moderarse con cierta regia potestad; sabe que se rige y que es dueño de sí; no está atado a la culpa como un cautivo, ni es llevado al vicio como un imprudente (San Ambrosio, citado en Millán-Puelles, 1995, p. 203).

Por otra parte, siendo pasión para los estoicos todo movimiento del ánimo que no se somete a la razón y que por eso constituye un desorden, encontramos una reminiscencia de ese significado en esta definición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua: «cualquier afecto desordenado del ánimo». Por esa falta de sometimiento a la razón, en el pensamiento estoico se consideraba que eran un a modo de enfermedades no moderables y que, por ello, debían ser excluidas. Kant recoge este concepto y asimila que los llamados por él ~~“sentimientos sensibles”~~ y que corresponden a las pasiones de los estoicos, son enfermedades del ánimo. Para él las pasiones no tienen modo de poder ser curadas, ya que es el mismo enfermo el que no quiere ser sanado. Entonces se convierten en llagas para la razón práctica.

Sin embargo, Millán-Puelles (1995) puntualiza lo siguiente:

La libertad moral resultaría inalcanzable si hubiese que concebirla, en uno de sus aspectos, como un puro encontrarse libre de toda pasión y emoción. Mas no es preciso concebirla así para que efectivamente haga posible una libertad sobreañadida al libre albedrío humano y conquistada en el uso moralmente recto de él. Aunque en su lenguaje los estoicos –y, junto a ellos, Kant- pueden dar en ocasiones la impresión de que tienen por meta una inhumana impasibilidad, lo que hay de veras en su ideario ético es la búsqueda de una impasibilidad (ecuanimidad, serenidad) humanamente asequible: no imposible, sino difícil, esforzada en su logro. (...) Sin súbditos, la majestad del rey no puede ser ejercida; y el ser rey de sí mismo es imposible en quien no tiene en sí mismo absolutamente nada que regir (p. 207).

No se trata, por tanto, de suprimir toda pasión, sino de esforzarse por conseguir su dominio. En ocasiones, el señorío sobre algunas pasiones se ejerce con la libre decisión de no poner los factores determinantes para que tal pasión aparezca. De las pasiones que ya son presentes cabe decir que no todas ellas se presentan como irresistibles. Aunque siempre inclinan el ánimo en una determinada dirección, no siempre impiden que el entendimiento y la voluntad actúen. Es más, cuanto más “fuertes” –es decir, mejor formadas- estén la inteligencia, la voluntad y también el mundo del corazón por la educación, más libres serán en la práctica ante esas pasiones.

En efecto, frente a la pasión entra en escena el libre albedrío, bien para consentir en ella o bien para desviar la atención y así, o reducirla o alejarla. La libertad de cada uno de los actos con los que intervenimos en las pasiones no es la libertad moral, sino la libertad de opción. En el caso de que consienta en la pasión, no es libertad moral. Sin embargo, en el de que se desvíe su atención, se contribuye a adquirirla o a consolidarla, pero no es esa misma libertad moral. No lo es porque ese

acto que se realiza no es una virtud, y la libertad moral consiste en poseer las virtudes morales.

A esta meta hay que llegar en la formación personal –autoformación- o en la tarea educativa en general. Así es como el hombre llega a ser él mismo, a ser lo que realmente es según el oráculo de Delfos. Se trata de dominar las propias pasiones con las virtudes, o lo que es lo mismo, de encauzarlas positivamente. A modo de síntesis lo explica Millán-Puelles (1995):

El valor de la libertad moral es cabalmente el que la posesión de las virtudes morales da al hombre precisamente en cuanto hombre, es decir, dotándole de los hábitos merced a los cuales está inclinado a obrar en consonancia con las exigencias propias de su racionalidad constitutiva. El habitual, no meramente eventual, dominio del hombre sobre sus pasiones no tiene todo el valor que la libertad moral posee, pero sí el de una parte suya: concretamente el valor de las virtudes morales de la templanza y de la fortaleza, así como el de la aplicación de la prudencia (que por la facultad en que radica es virtud intelectual, pero que por la materia que regula es, a su modo, una virtud moral) a los objetos propios de estas virtudes. Finalmente, aunque la templanza y la fortaleza no tienen el peculiar valor de la justicia, contribuyen a su efectiva posesión de una manera indirecta y negativa: eliminando los impedimentos con que la falta de moderación en las pasiones del apetito sensible perturba o hace irrealizables los actos mediante los cuales la virtud de la justicia se adquiere o se conserva o se perfecciona (p. 213).

Ahora bien, esta perfección de la libertad como dominio sobre sí mismo, aunque es necesaria, no es lo último, no es lo satisfactorio. No puedo quedarme en el –ya soy perfecto”, –ya tengo incluso el dominio de mí”, encerrado en solitario con mi perfección. Poner la meta del vivir en la consecución de perfecciones para

complacerse en ellas conduce a la soledad estéril. Se trata tanto de recibir el bien ajeno como de aportar el propio al mundo, especialmente a los semejantes, otros "yo". La energía propia de la voluntad implica la existencia de otras personas que me aporten, sí, pero a las que yo, a mi vez, pueda aportar verdad, bondad, libertad, belleza, alegría, en suma, amor, felicidad. Es precisamente ahí, en esa complementariedad con los otros, cuando realmente voy alcanzando la perfección, pues ésta se va consiguiendo en atención a que la persona es esencialmente apertura a las otras personas.

Por tanto, es el amor, la relación interpersonal de donación contraria al egoísmo, la mejor opción que hace al hombre crecer. Millán-Puelles (1995) lo indica así en un amplio texto que se cita a continuación:

Todo acto de preferir es, evidentemente, un acto de libertad en la aceptación del libre albedrío del hombre, pero no en el sentido de la libertad moral. Ésta exige que la voluntad se abra y eleve al más alto nivel de las posibilidades que le atañen, y esa apertura, que a la vez es elevación, no puede tener lugar sin la superación del egoísmo. El horizonte dentro del cual se mueve la voluntad egoísta es máximamente angosto, el más estrecho que cabe para una facultad apetitiva constitutivamente abierta, en virtud de su libertad trascendental, a cualquier bien: al más ancho y al más bajo. En consecuencia, la voluntad egoísta, aunque sin duda escoge de una manera libre, escoge libremente lo peor, lo cual implica un oscurecimiento en la facultad intelectual, una falta de luz, compatible realmente con el uso del libre albedrío humano (un mal uso no deja de ser un uso), pero no compatible en forma alguna con la libertad moral. Y si lo que ciega u oscurece al entendimiento es la pasión, ha de admitirse que es una pasión el egoísmo, no de una manera metafórica, sino de un modo propio, aunque no unívoco, sino análogo, respecto de las pasiones del apetito sensible (p. 215).

El escoger el egoísmo implica el uso del libre albedrío, pero es –afirma el autor- escoger libremente lo peor. Ese modo de utilizar la libertad de albedrío no se corresponde con la libertad moral. En efecto, la libertad no es individualista, el crecimiento en libertad no cabe en un individuo aislado. Por eso es impertinente decir que la libertad mía termina donde comienza la de los demás. Es una noción reductiva de la libertad y de la vida social. Más bien es preciso decir que la libertad comienza en el encuentro con las demás libertades. La libertad es energía para la donación, para el incremento de bondad, de bien, de bienes en el seno de la humanidad. Y esa donación de bondad es el fin que satisface a la persona. Así se consigue el bien común. Y el hombre no se rebaja, sino que crece como hombre, podríamos decir, cuando se esfuerza por trabajar por ese bien común.

Cuando Millán-Puelles se refiere a la elevación al bien común, es lo mismo que si hablara de subordinación, con la salvedad de que utiliza ese término -elevación- porque se refiere a que el hombre se enaltece cuando tiende al bien común. Se trata, entonces, de buscar ese bien común de modo que todo se subordine a él. Para ello habrá que afrontar algunas renunciaciones, pero nunca habrá que dejar del lado el bien particular, puesto que el bien común lo engloba y además lo saca del egoísmo superando éste. Esta superación no tiene lugar sino cuando se realiza el acto de ejercicio del libre albedrío que prefiere el bien común al bien privado. En efecto, aceptar el bien privado rechazando el bien común es también un acto de libertad del libre albedrío, pero éste, como acabamos de indicar, no es un acto de libertad en el sentido de la libertad moral. No lo es porque esta libertad moral exige que la voluntad se eleve al nivel más alto de sus posibilidades, y la apertura que supone esa elevación sólo puede darse si se supera el egoísmo.

Se podría afirmar que el bien común es en sí y para nosotros más amable que el bien privado. Se puede reconocer la superioridad del bien común, pero, sin embargo, elegir ese bien en provecho del propio bien privado. El egoísta puede utilizar el bien común como un simple recurso o instrumento para que su bien privado sea posible.

Esto no quiere decir que sea ilícito procurarse el bien privado, sino que es moralmente lícito buscar el bien para sí mismo siempre que no se oponga al bien común, o mejor, cuando contribuya también al bien de los otros. En esa ~~no~~ oposición” hay ya un cierto subordinarse -o mejor, elevarse- al bien que no es solamente el de uno mismo. Así pues, la libertad que se lleva a cabo cuando se elige el bien común incluye el interés por el bien privado, tanto de uno mismo, como de los otros hombres.

La justicia debe ser la virtud que explique esto. En efecto, es esta virtud la que regula el convivir humano, constituyéndolo en una verdadera convivencia. Esto ocurre porque el hombre que es justo sale de sí trascendiendo su bien particular: no hay otro modo de serlo. Este salir de sí incluye, por tanto, la atención al propio bien privado, pero es libertad moral únicamente cuando, como ya se ha esbozado unas líneas más arriba, se orienta al bien común precisamente como común, pues el dar lo suyo a los demás, objeto de la justicia, es lo que se realiza al buscar este bien.

Y esto tanto en la justicia conmutativa como en la distributiva y la legal. Respecto a ésta, dice Millán-Puelles (1995) que:

En la justicia legal o general no solamente se trasciende a sí mismo el gobernante (justo), sino también los otros ciudadanos por cuanto cumplen la ley (por supuesto, la que en verdad lo es, la no moralmente injusta). Por lo demás, los ciudadanos participan a su manera en la determinación de la ley en tanto que realmente participan en la

elección de los gobernantes. Merced a esta participación y asimismo por la obediencia a la ley positiva moralmente correcta, el ciudadano se eleva al bien común, es decir, se comporta con libertad moral (p. 220).

La superación del egoísmo, hemos indicado, es siempre elevación al bien común. Y lo es porque el hombre se trasciende a sí mismo en ese acto. Con ello se busca hacer lo posible por ayudar a otros a perfeccionarse. Estamos ante un deber, el de perfeccionar a otro -otros- como personas.

Millán-Puelles critica cómo, sin embargo, Kant piensa que es una contradicción hablar del deber de perfeccionar a otro como persona, ya que nadie, sino él mismo, puede proponerse su propio fin según su concepto personal del deber. Es más, para él es contradictorio, incluso, el afirmar que es un deber procurar la felicidad para sí mismo. Pero no se trata de suplantar al otro, sino de ayudarle. Se refiere al pensamiento de Kant en el que él mismo afirma que es necesario instruirse:

La afirmación del deber de instruirse es implícitamente la afirmación de la necesidad de recibir una ayuda para lograrlo, dado que la instrucción no es cosa que cada hombre pueda suficientemente obtener por sí solo, sin concurso ni asistencia de otros hombres. Y, a su vez, esa ayuda imprescindible es, por parte de quien la presta y en la medida de su posibilidad, un verdadero deber en determinadas circunstancias y, en otras, un ejercicio de la virtud de la liberalidad (Millán-Puelles, 1995, p. 222).

Como se ha ido viendo, la elevación al bien común constituye un elemento de la libertad moral. Esa elevación es personal: la libertad moral que se consigue no se puede atribuir a la sociedad civil en su conjunto ni a ningún grupo de hombres, ya que el valor de dicha libertad no le corresponde a ninguna entidad supraindividual. Así, cualquier persona que se mueva en una organización social excelente pero que no se

eleve por sí misma hasta el nivel del bien común, no puede tener toda la libertad moral ni, por tanto, todo su valor.

Lo que acabamos de afirmar indica el puesto fundamental que ocupa cada persona en la sociedad. Ésta es para la persona y no al revés. La convivencia busca – o debe buscar- el bien común de los que conviven, el cual necesariamente, por pertenecer a todos ellos, es un bien común. En esto consiste afirmar que la sociedad es para la persona. Pero hemos de tener en cuenta una posible ambigüedad: la solidaridad que surge cuando se busca el bien común no puede ser tomada de un modo confuso, como el que se produce si se considera que toda forma de ella tiene como resultado una elevación al bien común. Este bien común es siempre una forma de solidaridad, pero no en todas las ocasiones la solidaridad es una elevación al bien común (porque, por ejemplo, dos personas pueden solidarizarse para el mal).

En relación a esto hemos de decir que si no se reconoce una esencia humana en todos los seres humanos (una naturaleza común a todos -todo y sólo lo imprescindible para que un ser sea un hombre-), es imposible la elevación al bien común como forma de la actitud solidaria. Ninguna forma de unidad entre los hombres es posible sin una esencia común a todos ellos. El bien común tiene, por eso, un carácter –extrapsicológico”. En efecto, es preciso distinguir entre la actitud psicológica, subjetiva, que cada uno puede tomar ante él, y la que viene exigida por el propio valor que el bien común tiene en sí mismo. Así lo expresa Millán–Puelles (1995):

La elevación al bien común, aunque supone un uso de la libertad de arbitrio, es valiosa, no en virtud de la libertad que así posee, sino por el valor que corresponde y pertenece al bien común de una manera intrínseca. Si así no fuese, la actitud egoísta (incluso la que admite el bien común, pero sólo en tanto que medio para conseguir el bien privado)

y la superación del egoísmo tendrían el mismo valor, y entonces la elevación al bien común no podría ser un aspecto de la libertad moral, sino una de las dos distintas opciones que la libertad de arbitrio hace posibles y ninguna de las cuales sería más libre ni más valiosa que la otra (p. 217).

VII.2.2. La libertad política

Junto con la libertad moral, y dentro de las libertades adquiridas, está también la libertad política. ¿De qué se trata este modo de libertad que el hombre adquiere en el desenvolvimiento de su desempeño social? No se refiere sólo a la intervención del ciudadano en los asuntos públicos. Esto constituye un solo sentido, y ceñir exclusivamente a él esta intervención supone una reducción. En un sentido amplio, la libertad política tiene que ver con todos los actos imperados por el libre arbitrio que estén insertos en un contexto civil y, a su vez, hagan referencia al bien común. Esto les da un carácter regulable por las leyes civiles. En el lenguaje de Millán-Puelles serían equivalentes, referidos a este concepto, los términos “libertad pública”, “libertad jurídica” o “libertad social”.

Esta libertad política, al igual que las otras libertades, tiene unos límites. Hemos visto cómo la libertad trascendental del entendimiento y de la voluntad tienen sus límites. La libertad de albedrío los tiene también por efecto de las limitaciones de la libertad trascendental del entendimiento y de la voluntad, que ella implica. La libertad moral tiene límites porque involucra el uso del libre albedrío y porque siempre puede crecer. Pero la libertad política, además de tener límites, ella, a su vez, limita: la libertad del gobernante limita la del ciudadano y la de éste, a su vez, limita la del gobernante. Esto es así porque precisamente la manera que tiene la libertad política de servir al bien común es evitando que cualquier ciudadano pueda sufrir por el ejercicio

en cierto modo abusivo de la libertad de elección de cualquier otro. De este modo proporciona a cada sujeto una defensa contra las injerencias de los otros, y esto tanto si son gobernantes como si son otros ciudadanos de a pie.

Se percibe, entonces, una capacidad limitativa, la cual le viene por ser públicas todas las libertades que tienen carácter político. El derecho positivo -elemento que regula las libertades políticas- debe mediar entre las exigencias del derecho natural y las circunstancias de lugar y tiempo para ejercer esa defensa. Debe hacerlo de manera que ni se confundan los derechos positivos con los naturales, por un lado, ni se absoluticen las circunstancias concretas ahogando los principios del derecho natural, por otro. Esto hace que el esquema de las manifestaciones de la libertad política no sea algo cerrado. Millán-Puelles (1995) lo explica así:

De ahí la necesidad de la mediación constituida por el derecho positivo, cuya esencial relatividad a las circunstancias de lugar y de tiempo no se opone a la incondicionada validez de las exigencias del derecho natural, sin el respeto a las cuales el llamado —derecho positivo— no es realmente un —derecho— sino una arbitrariedad (...). Por esto mismo, la formulación —no la justificación— de las libertades políticas concretas no debe ser cuidadosamente distinguida del reconocimiento de los derechos naturales invocados, con los cuales tampoco deben confundirse los factores circunstanciales que en unidad con ellos configuran la determinación de los derechos positivos correspondientes. Lo que aminora, o incluso puede anular, el valor de las fórmulas expresivas de libertades políticas concretas no es la índole positiva de los respectivos derechos, sino la confusión de estos derechos con los de carácter natural y, por otra parte, la absolutización, tal vez no deliberada, de los factores circunstanciales que el legislador ha de atender (pp. 241, 242).

Estas serían algunas ideas básicas de Millán–Puelles en relación a la libertad adquirida en el campo de lo político-social. Y precisamente por tratarse de la libertad humana que se consigue en ese campo, late detrás una antropología, es decir, un modo de entender al hombre. Es la misma que se estudia en estas páginas, aunque reducida a un aspecto concreto que por ser el hombre un ser social tiene una gran importancia. De intentar profundizar en esa antropología nos ocupamos a continuación.

A pesar de la afirmación que acabamos de hacer relativa al concepto antropológico que late en la concepción de la libertad política de Millán–Puelles, hemos de decir que este autor no se ocupa ni de antropología ni de política en el sentido más empleado en nuestros días. Rafael Alvira (1994) que ha estudiado este aspecto, afirma que:

Para Millán–Puelles, la tarea de confeccionar una antropología, en el sentido más estricto, no se puede concluir, pues el ser humano se caracteriza precisamente por estar abierto a una infinitud que le trasciende. Este saber es así, para él, siempre inadecuado. Y sin embargo, el saber de su obra es antropológico (p. 734).

Es verdad que toda su obra está centrada en el hombre, de modo que la existencia humana inserta en la historia aparece en las preocupaciones de Millán–Puelles. Y lo hace con conceptos de los que ya hemos tratado anteriormente –en toda la primera parte de este trabajo–, tales como naturaleza, libertad, historicidad, libre aceptación de nuestro ser y creaturalidad, entre otros.

A modo de síntesis contextualizadora, diremos que esa antropología práctica, que fundamenta la antropología política, parte de nuestro ser creaturas. Esto cual significa, para quien está dotado de libertad, el ser persona individual pero abierta hacia Dios y hacia los otros hombres. Y como somos seres históricos, algo debe ser lo

que marque nuestra identidad, y algo lo que nos permita ser dueños de la ordenación de nuestra propia vida: se trata de la naturaleza y la libertad. En la libertad está todo el énfasis. Así, el realismo antropológico de Millán-Puelles tiene en ella su punto álgido, pues se trata de aceptar y afirmar el propio ser recibido, usando la libertad en consonancia con la propia naturaleza.

La virtud, como algo libremente adquirido, es fundamental para esa libre afirmación de nuestro ser, la cual coincide con la posesión práctica de ese ser. El ser dueños de nuestra naturaleza es la consecuencia del uso reflexivo de la libertad. Se trata de una tarea libre y personal, y esto ocurre precisamente en el ámbito social. Así es como se genera una auténtica antropología política.

Para Millán-Puelles el carácter social del hombre no es un añadido accidental a otros aspectos que pudieran ser considerados como esenciales. Se trata de algo fundamental para el desenvolvimiento del ser del hombre. En efecto,

La razón de ser de la sociedad no es otra cosa que la que se expresa al afirmar que convivir es ayudarse unos a otros a vivir. No es, por tanto, que las vidas personales hagan falta para la convivencia, sino al revés: que la convivencia o sociedad es necesaria para que las vidas personales se mantengan y desarrollen al máximo (Millán-Puelles, 1976, p. 160).

Sin embargo, esa ayuda es un deber de una persona consciente de su dignidad. El respeto a la dignidad es, precisamente, el presupuesto de todos los aspectos sociopolíticos que él considera, pero lo que hace que todo hombre tenga esa dignidad es la libertad.

Esto tiene unas implicaciones importantes. En efecto, sin ayuda de otros no nos humanizamos, y esto se hace principalmente por la educación. Cada uno tiene, como hemos dicho, la obligación de ayudar a los demás a perfeccionarse:

La potencia de perfección le es dada a cada persona con su condición de criatura humana, pero la actualización de ella pasa necesariamente por la historia, es decir, y más en concreto, por la sociedad, que es un convivir en el que somos ayudados y ayudamos. (...) Lo social se refiere a esa condición según la cual no puedo humanizarme más que con la ayuda de otros seres humanos (Alvira, 1994, p. 740).

La libertad junto con la naturaleza, la libertad junto con el deber. El ser humano es a la vez indigente y capaz de perfección, su naturaleza le exige recibir y también entregar. Nuestra naturaleza une esos dos extremos a través de la libertad, dado que la ayuda sólo es posible como un acto de libertad, pues podemos rechazar el apoyo que se nos ofrece y también negarnos a ofrecerlo. Entonces, es el virtuoso, por educado, el que está preparado para cumplir el deber. Y cumplirlo es el acto de libertad por excelencia, también en el ámbito de lo social.

En lo anterior se percibe el centro del planteamiento de Millán-Puelles no sólo en la educación –de la cual nos ocuparemos más adelante-, sino también en cualquier aspecto de la vida social. En efecto, tanto en el terreno económico como en el político y social, él muestra a nuestra naturaleza por un lado indigente y por otro llamada a la perfección. Une estos extremos por la libertad que ella misma posee.

En la economía señala cómo las necesidades humanas se muestran en el marco de la libertad, no de la determinación. De este modo, defiende la propiedad privada en el trabajo y llega a indicar cómo la ética y la economía se combinan en el bienestar.

El problema de cómo hay que realizar el quehacer económico para que en él los hombres se ayuden mutuamente a humanizarse, es una cuestión que se plantea como un imperativo de la ética. (...) no la economía en cuanto ciencia, sino el economista en tanto que hombre se encuentra en el deber de hacerse cargo de la exigencia ética a la cual nos estamos refiriendo, y de tal suerte que no sólo la deberá satisfacer en su comportamiento personal –cosa que ya le atañe a cualquier hombre-, sino también esforzarse por encontrar en el campo científico el modo económicamente procedente de responder a ella (Millán-Puelles, 1974, p.263).

El bienestar es la finalidad de esa economía y cuenta con dos características: es, a la vez, expresión de libertad y condición de ella. Para este autor, la miseria es aquel estado en el que el hombre se vive como pura materia que, en cuanto tal, sólo necesita de la materia. La miseria representa una cierta materialización del hombre y una ceguera de su espíritu. En la condición miserable, el hombre no puede expresarse propiamente como espíritu. No puede espiritualizar su entorno porque la materia que necesita es la menos espiritualizada, la más material, la que más inmediata y directamente se ordena a satisfacer necesidades materiales. El bienestar, como superación de la miseria, constituye a juicio de Millán-Puelles una espiritualización del hombre. Se trata de la posibilidad de tratar la materia con libertad del espíritu, de ordenarla y formalizarla conforme a fines que no proceden de ella misma, es decir, de espiritualizarla. El bienestar es, pues, la condición de la autoexpresión del hombre en cuanto espíritu. Constituye, por tanto, un deber moral. Y ese bienestar es el fin de la economía (1974). Ese bienestar como espiritualización de la existencia humana y fin de la economía se integra en la paz que abre al hombre la posibilidad de la vida contemplativa –la más alta espiritualización- y que es fin de la política.

Por otra parte, en la sociedad civil, la libertad como capacidad de iniciativa al servicio del bien común orienta y dirige todo el planteamiento. Y junto con esa iniciativa, también debe considerarse la responsabilidad de la iniciativa privada, responsabilidad social que no puede obviarse, sobre todo en los campos de la enseñanza y de la empresa.

Así lo comenta Rafael Alvira (1994):

Ser libre es capacidad de responder a un requerimiento del deber y, al mismo tiempo, de responder de mi propia acción. Aquí se ve muy bien como la libertad es original sin ser originaria. No es originaria porque es primero requerida. Pero es original porque debe hacerse cargo de la respuesta, ella le pertenece activamente (p. 742).

La libertad constituye también un elemento esencial en el campo de lo político – estatal. No podía ser menos, pues la iniciativa responsable de los ciudadanos constituye un derecho basado en la libertad. Esa libertad que el Estado no puede cercenar, pues dado que el hombre tiene un marcado carácter social, su dignidad implica la facultad de ejercer la libre iniciativa en los asuntos de la vida pública. Se trata de un derecho inalienable.

Esto implica la iniciativa privada como factor esencial en el desarrollo de lo social. Frente a ella aparece el colectivismo, el cual a juicio de Millán–Puelles (1976, b):

concede la conducta individual como orientada exclusivamente al provecho privado, que fomenta la pérdida del carácter personal de la responsabilidad sobre lo público y la inhibición ante las exigencias sociales, conduce consecuentemente a la consideración del Estado como el único promotor del bien común, al auge del poder estatal, y a la idea

de que la función del gobernante constituye la única forma de servir, consciente e intencionadamente, a los intereses generales (pp. 32, 33).

Esta postura de los que gobiernan genera la desconfianza hacia la iniciativa privada, como si ésta fuera algo insolidario. No ocurre así: son los individualistas, los que se buscan a sí mismos, los que forman realmente la masa, ese montón informe de individuos tan diferente de un conjunto ordenado de personas. Ese individualismo que se refleja en el texto citado es lo que genera la insolidaridad.

El hombre libre, sin embargo, el que en la polis era verdadera persona, es aquél cuya característica fundamental es, precisamente, la facultad de ocuparse de lo general. Y en ese carácter personal y su dignidad correspondiente, está la raíz del derecho a la iniciativa privada.

Ante esto, el Estado tiene un carácter subsidiario. En el respeto a la dignidad de los ciudadanos está la fundamentación de ese carácter. Respeto que se convierte, más bien, en obligación. Su función no será la de resolver todos los problemas, a manera de un mago que tenga en sus manos las soluciones eficaces para todo. De esa manera, las personas concretas no tendrían que hacer nada. Por el contrario, esa tarea es más bien la de favorecer las condiciones necesarias que faciliten el hecho de que los esfuerzos de todos y cada uno puedan resultar efectivos.

Sin embargo, para que esta función de subsidio del Estado se dé en su justa medida, debe darse también una iniciativa privada activa y responsable. Subsidiariedad por parte del Estado y solidaridad por parte de los ciudadanos deben darse juntas. Así pues, se da una complementariedad entre lo público y lo privado, entre la subsidiariedad de aquél y la socialización de éste. Es preciso superar la

dicotomía Estado-sociedad, de modo que se recupere la idea de que la única sociedad real y activa es la comunidad política.

Con todo, aunque el Estado no debe suplantarse al ciudadano, como acabamos de indicar, sí asume su servicio al bien común cuando, no pudiendo resolverse los problemas eficientemente en las instituciones más inmediatas a los interesados, interviene para solucionarlos.

El último grado de ordenación del Estado en relación con la vida social es no sólo a la vida común, sino, precisamente por esa convivencia, a la virtud y a la felicidad. Es la tesis tomista que defiende que:

Si, en general, la vida activa se ordena a la contemplativa, la política –forma suprema de la vida activa- se ordena –si bien, no de manera inmediata- a la vida contemplativa, ya que la paz –fin inmediato y propio de la política- proporciona a los hombres la posibilidad de la vida contemplativa (Cruz Prados, 1994, p. 772).

En todo este proceso, es diferente la situación en que se encuentra el gobernante y la que les corresponde a los ciudadanos. Por eso, vamos a distinguir entre ambas. No sin antes hacer dos aclaraciones. La primera referida a que entre ellas se da una gran unidad. La segunda consistente en que se parte de que la libertad política está orientada al bien común, fundamento éste de la convivencia civil.

El hablar de la “libertad del ciudadano” no significa ninguno de estos dos extremos: no es ciudadano por el hecho de una libre decisión tomada por él, ni tampoco lo es de un modo simplemente natural con independencia de toda regulación positiva. La inclinación natural es previa a todo posible pacto, pero también es necesario algún régimen concreto. En efecto, es la ley positiva la que reconoce la

condición de titular de derechos y deberes civiles. Esto no quiere decir que el hombre no sea de un modo natural sujeto de esos derechos, puesto que el hombre es un animal naturalmente político o civil. Por eso, la ley positiva no equivale a la negación de la ley natural. Sin embargo, la inclinación natural de los hombres a la convivencia ciudadana no es una tendencia que elimina completamente el uso de la libertad de albedrío en la génesis de esta convivencia. Es de carácter natural, pero deja un margen de indeterminación amplio en la manera de satisfacerla. Ahí es donde interviene la libertad.

Hace falta, por tanto, el libre albedrío humano. En términos de convivencia ciudadana, hace falta un pacto, un pacto que debe ser establecido con principios que lo hagan independiente de las decisiones arbitrarias de los seres humanos.

A lo largo de la historia ha habido pensadores que han teorizado sobre la “teoría del pacto”. Millán-Puelles indica que se piensa en ella como exclusiva del pensamiento de Hobbes, Locke, Rousseau, Kant y sus seguidores. Sin embargo, ya en Suárez aparece la referencia a un contrato social en continuidad con el pensamiento clásico – cristiano en este aspecto.

En cuanto a las teorías del pacto social elaboradas en el S. XX, Millán-Puelles (1995) cita la de J. Rawls como una de las más importantes, aduciendo que:

El contrato o pacto social del que Rawls se sirve para su teoría de la justicia tiene un carácter meramente hipotético (en lo cual ciertamente ya difiere de la concepción aristotélico-escolástica). Es el convenio por virtud del cual quedan establecidos los principios que las personas libres y racionales aceptarían si se encontrasen en una inicial situación de igualdad. El pacto del que Rawls habla en su propia teoría no puede no ser

ficticio, justo por ser ficticia la “ficticia posición de igualdad” desde la cual habría de quedar establecida (p. 252).

Este texto nos da ocasión de insistir en algo de lo que Millán-Puelles está convencido: o el pacto es libre o no es pacto. No puede ser libre lo establecido únicamente sobre condiciones ideales que no se dan normalmente, así como tampoco lo es lo que se establece por la fuerza. En efecto, la condición para que se mantenga el valor del pacto incluso cuando el régimen civil es impuesto por la fuerza, es que aquellos a los que se les imponga no pierdan el ejercicio de su capacidad de razonar y de elegir el mal menor.

El poder civil surge de un pacto social, y, por tanto, del uso del libre albedrío del hombre, revirtiendo a su vez en la libertad del ciudadano, libertad que es, por una parte, reconocida y protegida, y, por otra, limitada en pro del servicio de todos. Sin embargo, a pesar de todo, el gobernante, en la práctica, puede actuar en beneficio de intereses privados que atenten contra el bien común o, al menos lo dificulten. En ese contexto, la libertad personal de cada ciudadano debe quedar reconocida, protegida, y también limitada por el Poder, siempre al servicio del bien de todos. Para que realmente se dé la libertad política debe haber ese reconocimiento, protección y limitación del libre albedrío humano (si no, no es libertad política). En efecto, reconocer el derecho a la libertad del ciudadano presupone ese derecho, pero ambos, libertad y derecho a ella, no son lo mismo: éste es innato, aquella es adquirida y debe ser reconocida según determinadas manifestaciones, las llamadas “libertades” del ciudadano.

Por tanto, es preciso tener claro que la libertad del ciudadano es primero adquirida y luego reconocida. En efecto, el ciudadano, por el hecho de serlo, tiene un

derecho natural a que su libertad sea objeto de protección por el Poder público. En cada sociedad civil, la concreción de ese derecho está determinada por unas garantías concretas. Finalmente, es una libertad limitada en razón del bien común en beneficio de todos los miembros de la sociedad, pues para que todos los ciudadanos la tengan hace falta que ninguno de ellos la posea sin restricción alguna. Esa limitación de la libertad de cada uno de los ciudadanos está íntimamente vinculada a la afirmación de la libertad de todos. Dicho de otro modo, podemos afirmar que esta libertad de todos no reduce el ejercicio de la libertad, porque no excluye unos ciudadanos para reducirlo a algunos determinados de ellos.

Se puede pensar que a diferencia del reconocimiento y de la protección, la limitación de esta libertad no tiene ningún derecho natural correspondiente. Sin embargo, dicha limitación responde al deber que tiene cada ciudadano de aceptar una limitación o restricción que no es un mal, ya que redundaría en beneficio de todos. Además, cada uno tiene el derecho –natural- a que la libertad civil de los demás sea limitada para que él pueda hacer uso, también limitado, de la que le corresponde.

Se entiende mejor lo anterior si se considera que la libertad del ciudadano debe regirse por los deberes que conlleva la libertad moral. Esto es así porque la libertad política está subordinada a la bondad moral. Así lo explica Millán-Puelles (1995):

Más conviene advertir que la subordinación del uso de la libertad del ciudadano a los deberes que la libertad moral lleva consigo no pertenece a la esencia de la libertad del ciudadano en cuanto tal, sino que es algo exigido por el ser del hombre en cuanto hombre, según conviene a toda clase de subordinación del comportamiento de éste a los deberes que le son naturales (p. 267).

Esto no excluye que haya otros deberes públicos que están determinados por la ley positiva y que reciben el correspondiente castigo por parte del Poder público en caso de ser incumplidos.

Así pues, se puede establecer una comparación entre libertad moral y libertad del ciudadano, de modo que vemos que aunque en ambas se dan derechos y deberes, la libertad moral da primero deberes y luego derechos (los necesarios para cumplir los deberes aludidos). La del ciudadano, por el contrario, confiere primero derechos y en segundo lugar da deberes (los cuales son necesarios para el respeto de esos derechos del ciudadano). Si sólo se toma uno de estos dos aspectos de la libertad humana (el político), queda incompleta la definición de la libertad. Tener en cuenta solamente que la libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a otro, señala como único límite al ejercicio de los propios derechos el que asegure a los demás miembros de la sociedad el goce de esos mismos derechos. Y ese límite lo determina la ley. Así, podríamos decir que según lo anterior sería cierto que la libertad de uno termina donde empieza la de los demás.

Pero, insisto, no sólo debe aceptarse el aspecto político de la libertad, sino también el moral para que se entienda de un modo completo y, por tanto, correcto.

El derecho de cualquier persona a participar en el gobierno de su país es una manifestación de la libertad del ciudadano que especialmente puede calificarse de ~~política~~ "política". Es el desempeño del deber de contribuir al bien común a través de la libre iniciativa y con él se enlaza la libertad del ciudadano con su responsabilidad. Pero esa posibilidad de participar por medio de los representantes en el gobierno no se actualiza siempre para todos. En efecto, aunque en teoría la voluntad de la mayoría a la que se llega por la designación del gobernante que triunfa en las urnas, representa la voluntad

general, esto puede ser una pura ficción. Es más, hasta puede degenerar en una verdadera tiranía. Y no sólo eso. Además, en este último caso, las demás libertades públicas quedan gravemente amenazadas y entonces no puede sentirse ciudadano libre ningún hombre que sea consciente de sus derechos civiles.

Ahora bien, Millán-Puelles (1995) (se pregunta cómo se debe hacer para que los ciudadanos participen de una manera auténtica y con eficacia en la gestión del bien común. Así, reflexiona alrededor de la teoría de J. Habermas sobre la discusión exenta de dominio como base de la organización de la sociedad. Le reconoce a este autor el mérito de mantener la existencia de una razón práctica no instrumental sino moral, y también su tesis de posibilidad de verdad en el campo de la praxis calificable moralmente.

Sin embargo, critica la teoría consensual de la verdad del autor alemán. Citando a Innerarity afirma oponiéndose a dicha teoría que:

El consenso potencial inherente a un enunciado verdadero es una consecuencia del hecho de que un enunciado sea verdadero, no un criterio de verdad. Lo que Habermas está pretendiendo no es otra cosa que dotar a una mera consecuencia de los enunciados verdaderos –la capacidad de crear un espacio comunicativo que anticipe una situación lingüística ideal- de la relevancia que debería asignarse a la adecuación como criterio objetivo de validez. (...)Un enunciado verdadero (acreditado como tal por la evidencia inmediata o mediata) es un enunciado al que esencialmente pertenece el —~~re~~recer-ser-inter subjetivo” y que, de esta suerte, aunque in actu no esté teniendo una intersubjetividad fáctica, posee, no obstante, una intersubjetividad ideal: fundamenta un consenso que puede no darse nunca, pero no sólo es posible, sino que debe darse, siendo este —~~de~~ber darse” una necesidad ideal y, por lo mismo, algo enteramente independiente de las contingencias o eventualidades del acontecer subjetivo (pp. 273, 274).

Por otra parte, Spämann contesta a Habermas que la oposición entre la mayoría y la minoría no queda descartada si se da un discurso ilimitado de todos. En efecto, hay algunas razones que muestran cómo esto no es posible. Una de ellas se refiere a que siempre habrá algunos grupos cuyos intereses no podrían articularse (por ejemplo, los niños); otra hace referencia a que algunos intereses sólo pueden ser satisfechos a costa de otros; y la tercera, aduce que el tiempo siempre es limitado impidiendo que todos puedan terminar la discusión de sus motivos básicos para tomar decisiones.

Por tanto, para responder a la pregunta sobre qué hacer para que los ciudadanos participen de una manera eficaz en la gestión del bien común, es preciso tener en cuenta que para que éste sea capaz de auténtica libertad política es conveniente que se dé en él una educación cívica. A esta dimensión del desarrollo de la persona se refiere Barrio Maestre (2007), cuando argumenta a favor de una educación política que se complemente con la educación moral. Esta complementariedad facilitará que los jóvenes puedan reflexionar sobre cómo debe darse una ciudadanía deseable en la que se den modos de comportamiento como personas humanas. En efecto, sólo contando con la capacidad moral de cada ciudadano se realizan los valores cívicos. Insiste en que:

Socializar no sería más que integrar al individuo, lo cual no es mera yuxtaposición. Convivir, no es solo vivir-con, sino compartir un núcleo común de valores, perseguir un mismo fin y ayudarse mutuamente en su prosecución, todo lo cual constituye un hecho moral (p. 128).

Así, un orden moral daría paso a una auténtica cultura de diálogo que sabría distinguir entre una discusión seria y la que no lo es, y tener por base el amor a la verdad.

En lo referido al gobernante, también él tiene una libertad específica. Para conocerla, debemos determinar primero la función que éste tiene. Se trata, por un lado, de establecer las leyes positivas y, por otro, de hacer que se establezca una coacción física sobre quienes las incumplen.

A estos dos aspectos de la función gubernativa le corresponden también dos sentidos de su libertad específica: el gobernante legisla haciendo uso de su libertad de albedrío, pues:

Legislar es, en cada caso, un acto de la razón, movida por la voluntad, y precisamente por una voluntad deliberada, electiva, no pura y simplemente natural. El verdadero gobernante, no el déspota o tirano, cumple el deber de atenerse a la ley natural, y todo cumplimiento de un deber es un uso del libre arbitrio (Millán-Puelles, 1995, p. 281).

Y en la determinación concreta de la ley natural que se hace en la ley positiva, el gobernante elige entre diversas posibilidades. También hay determinación en la elección de los castigos a las transgresiones de la ley positiva. Y esa determinación concreta pertenece a la libertad peculiar del gobernante.

En todas estas referencias hechas a la ley positiva hay alusión al atenuamiento a la ley natural. Millán-Puelles (1995) aclara el concepto de ley positiva a que se adhiere, relacionando el tomismo con la postura que al respecto mantiene Hegel. Así, afirma que:

Lo más relevante en la comparación de la teoría hegeliana con la concepción del derecho en el pensamiento tomista se encuentra en la significación que en ellas tiene la fórmula —derecho positivo—. (...) Para Hegel el —estar en las leyes— pertenece al derecho positivo por su condición de positivo, no por su índole de derecho, mientras que en el tomismo el —estar en las leyes— pertenece al derecho positivo por su índole de derecho,

no por su condición de positivo. En la concepción tomista todo derecho es algo que está en las leyes, de tal manera que lo que incumple este requisito no es derecho; pero el ~~—star~~” en cuestión no es de carácter formal sino fundamental (...), y ello quiere decir que no cabe ningún derecho que no esté fundamentado en una ley. La ley natural es el fundamento del derecho natural y la ley positiva el fundamento del derecho positivo, aunque éste también se basa en la ley natural (moral) porque toda ley positiva es una concreta determinación, variable según las circunstancias, de lo que la ley natural establece de un modo abstracto (pp. 284, 285).

Al diferenciar Hegel entre lo abstracto y lo concreto, considera la esclavitud, por ejemplo, un derecho positivo (aunque es una injusticia), mientras que en el tomismo en ningún caso se puede permitir que se considere como un derecho positivo lo que el derecho natural prohíbe. Nunca puede ser un derecho lo que se opone a la moralidad indispensable para la convivencia. No ocurre así para Kant ni para Hegel, pues el primero separa la moral del derecho, hablando del ~~—derecho~~ estricto” como aquel en el que no se mezcla nada ético, influyendo de ese modo en la percepción Hegeliana.

Estamos, por tanto, ante la libertad del gobernante. A pesar de tener matices diferentes a la del ciudadano en tanto que ciudadano, la libertad del que gobierna es, como la del que es gobernado, una libertad reconocida, amparada y protegida. Por un lado, está reconocida por la ley natural, pues ésta requiere que exista algún gobernante en la sociedad (en efecto, el ciudadano reconoce que el gobernante tiene libertad según antes hemos explicado, aunque luego no esté de acuerdo con este gobernante concreto). Por otro, está amparada y protegida porque el ciudadano considera que la libertad del gobernante es necesaria para mantener los derechos y libertades civiles.

Pero la libertad del gobernante está también limitada. Y lo está por su aportación al bien común. Esto se refleja en el «principio de subsidiariedad», el cual es marco de la ley positiva. En efecto, el Estado tiene una función de ayuda). Y esta función del Estado es, en realidad, la función del gobernante, ya que éste es el que realiza la función del Estado. Esto conlleva que la función del gobernante es subsidiaria, de ayuda a los ciudadanos para la consecución del bien común. Así, la libertad del gobernante es la necesaria e imprescindible para que éste cumpla su función de ayudar a los ciudadanos en los asuntos que objetivamente son de interés general: nada más.

Además del aspecto económico, el gobernante debe ejercer su libertad en otros campos. Así ocurre en cuanto a lo intelectual y a lo moral. En lo primero, el gobernante tiene el derecho y el deber de ordenar que se enseñen los saberes convenientes para conseguir el bien común. Por eso, el gobernante puede y debe intervenir en la protección al derecho que tienen todos los ciudadanos a la educación en sentido amplio.

En lo moral, la intervención del gobernante supone una intromisión que no procede para quienes piensan que la moral debe quedar en el espacio de lo privado. En ese caso el gobernante no tendría ningún derecho ni ningún deber de intervenir en la formación moral del ciudadano. No es eso lo que piensan Aristóteles ni Sto. Tomás. El primero se refiere a la formación del ciudadano en tanto que ciudadano, buscando que los ciudadanos sean buenos y practiquen el bien, y el Aquinate dice que la política va a eso mismo, lo cual es obrar según la virtud. —La intención (...) de cualquier legislador es, de un modo primario y principal, el bien común, y secundariamente el orden de la

justicia y la virtud, por el cual el bien común se conserva y logra” (Millán-Puelles, 1995, p. 292).

El gobernante no debe exigir un comportamiento éticamente irreprochable en todas las dimensiones, sino sólo en las referidas al bien común, y, sobre todo, a la preservación de la convivencia ciudadana. Cuando hace esto, no atenta contra la libertad del ciudadano sino que la salvaguarda, aunque la limita. Si el que gobierna se dejara llevar de los que dicen que no se debe imponer el bien, y entonces no hiciera nada, estaría abusando de la libertad que le compete al omitir la obligación que le corresponde. Diferente es pensar que para lograr esto es mejor utilizar la persuasión a la fuerza: debe ser persuasivo, aunque puede darse el caso de que tenga que utilizar esa fuerza de un modo racional, como cuando lo reclama la justicia. Sería injusto el gobernante que no la usara para la protección y defensa del bien común.

En relación con lo anterior, es preciso tener en cuenta que es verdad que si el libre albedrío resulta inhibido, se impide tanto el bien como el mal ético. Pero de ahí no se puede deducir que cuando se castiga a los ciudadanos con conducta reprochable, se les prive de su libre albedrío. En efecto, no se les priva, ya que su libertad de albedrío está ya presupuesta en esa misma conducta, de modo que se ha actuado así a pesar de los castigos anunciados en las leyes.

Con todo, es posible que el castigo sea abusivo en algunos casos, pero eso no quiere decir que todo castigo sea un abuso. No hay tal cuando la fuerza viene exigida por la razón. Lo contrario pondría en un plano de igualdad a la acción delictiva y a la correspondiente punitiva.

Por otra parte, no es verdad el dicho de que lo que un hombre no quiere libremente hacer no debe ser impuesto por la fuerza. En efecto, si esto fuera cierto no se podría obligar a un ladrón a devolver lo robado, por ejemplo. Tampoco lo es el que los comportamientos virtuosos deben nacer de convicciones internas y únicamente de estas convicciones.

Es preciso impulsar, empujar, exigir. Pero esto debe hacerse de modo que la persona interesada comprenda y asimile personalmente la necesidad de ese comportamiento determinado. La motivación aquí es determinante, y para ello ayuda la educación. A la virtud se llega, y la doctrina y el ejemplo son medios adecuados para la adquisición de la misma. Sin embargo, hay quienes no los admiten. Así explica Millán-Puelles (1995) el proceso adecuado en relación a lo que acabamos de indicar:

La libertad que merece un respeto incondicionado es la libertad moral, no la de arbitrio, la cual, por lo demás, no queda anulada en la conducta inducida por el temor al castigo legalmente impuesto. (...) La diferencia entre lo —sólo materialmente virtuoso” y lo que es —virtuoso formalmente” puede aplicarse, sin duda, al comportamiento de quien actúa de una manera correcta, no por amor de la virtud, sino por temor al castigo. Semejante comportamiento es sólo materialmente virtuoso. En términos de Kant es un actuar —a conformidad con el deber”, pero no —por deber”. Ello no obstante, la repetición de esta conducta engendra un hábito que la hace fácil y, a su modo, grata. A partir de ese estado, se hacen posibles la recepción de los buenos ejemplos y la eficacia de la persuasión y de la doctrina moral en quien antes no estaba dispuesto a oírla. Entonces es ya viable una conducta no sólo materialmente virtuosa, sino también virtuosa formalmente y cuyo sujeto actúe por —convicciones internas” (p. 301).

La libertad del gobernante es, por un lado, un medio indispensable para la aplicación de la ley natural a unas circunstancias concretas en el establecimiento de la

ley positiva. Por otro, lo es para determinar la coacción sobre los infractores de esa ley positiva. Ni esta libertad del gobernante ni la del ciudadano en tanto que ciudadano están a la altura de la libertad moral, pues esa altura se consigue con las virtudes morales ejercidas en el desempeño de la libertad civil en la convivencia ciudadana.

Así terminamos el análisis de la libertad humana como posibilitadora de la plenitud del hombre. La libertad no es un único elemento en el ser humano. Mejor, la libertad humana tiene diversas manifestaciones, a la manera de un prisma que refracta la luz blanca en multitud de colores. En esta segunda parte hemos ido haciendo, con Millán-Puelles, la “refracción” de la libertad. Pero ahora hemos de mostrar la incidencia que la educación tiene en relación con esa libertad que constituye unas a modo de “alas” del ser humano, las cuales le permiten volar hacia la propia plenitud. Es de esto de lo que nos ocuparemos en la tercera parte.

PARTE III: LA EDUCACIÓN COMO PROMOTORA DE LA LIBERTAD Y DE LA PLENITUD DEL HOMBRE

VIII. Interrelación entre educación, libertad y plenitud humana

Comienzo esta tercera parte con la intención de mostrar cómo la libre afirmación de nuestro ser, que irriga los escritos de Millán-Puelles, se consigue con la ayuda de la educación y su logro equivale a la plenitud personal. Se trata del colofón de este trabajo. El hombre, con su comportamiento libre en acople con su naturaleza, puede y debe irse perfeccionando en pos de ser más y mejor lo que ya es. La contribución de la educación a esta tarea es imprescindible y entusiasmante.

Así pues, comencemos indicando que la educación es conducción a la perfección, según la expresión de Santo Tomás que señala lo que se pretende con el proceso educativo cuando dice que el objetivo de la educación es: “La conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (ST, Supl. III, q. 41, a. 1, citado en Millán-Puelles, 1989, p.27).

Esa conducción expresa un desarrollo que no está previamente determinado y que, por lo mismo, implica una intencionalidad por parte de quien de manera libre dirige la acción.

Es imprescindible, entonces, la libertad en el educador. Imprescindible también la consideración de la perfección a la que va destinado el proceso educativo. Esa perfección coincide, según la misma definición, con el estado de virtud. Ya nos hemos referido anteriormente (Capítulo II) a la perfección como esa rectitud que conviene al estado de plenitud del hombre. En general, la idea de perfección conlleva la de la permanencia en la posesión de algo a lo que se ha llegado a través de un proceso anterior. En el caso de una perfección humana deberá ser resultado de unas intervenciones de nuestra libertad, ya que es por ella por lo que de modo más específico diferimos de los irracionales.

De otro modo, se podría decir que:

La actividad educativa tiene por fin hacer que el hombre acondicione su libertad de una manera recta y permanente. El status a que la educación se encamina es una conformación de la libertad humana, o si se prefiere, del hombre mismo en tanto que ser libre (...) Lo que se persigue al educar es, pues suministrar al hombre el estatuto por el que se halle habitualmente inclinado a la viviente y libre aceptación, con hechos, de esa naturaleza que en tanto que hombre le concierne (Millán-Puelles, 1989, pp. 60, 61).

Lo perfecto es lo que es en acto, no cuando se está haciendo. El status final de la actividad educativa debe ser perfecto en este sentido. En el caso del hombre este hacer es un hacerse, de modo que es perfecto no sólo el status sino también el mismo ser que lo tiene.

VIII.1. Antropología educativa de Millán-Puelles

Millán-Puelles cree en un hombre que es criatura, dotado de una naturaleza libre, y que, por serlo, es perfeccionable. Este hombre ya es, pero puede llegar a ser en mayor plenitud eso que es. ¿Y cómo?, por la educación. Buscando esa plenitud el hombre ha de conseguir algo que lo perfeccione precisamente como poseedor de la capacidad de elegir. Ahora bien, como esa capacidad ya la tenemos de una manera innata, lo que a ella podemos añadirle es el hábito de usarla correctamente, cosa con la que, en cambio, no contamos de un modo puramente natural, si bien es cierto que de ese modo ya tenemos la radical capacidad de conseguirlo. Actualizar esta capacidad o, respectivamente, poseer dicho hábito, es un bien para el hombre, en la misma medida en que para éste constituye un bien usar rectamente su capacidad de elegir. Se trata de la libertad moral, de la cual ya nos hemos ocupado anteriormente (VII.2.1). Esta libertad se consigue por las virtudes, las cuales perfeccionan al hombre. Millán-Puelles (1984) explica así esta correspondencia:

Tanto el libre albedrío humano como la “libertad trascendental” de la razón, que lo hace posible, son libertades que no nos podemos dar sino que nos son dadas. Nos encontramos con ellas sin haberlas buscado ni elegido. Son, por tanto, tan naturales en el hombre como es natural en los animales infrahumanos el carecer de ellas. Pero el hombre puede darse a sí mismo otra clase de libertad: la que se adquiere en la práctica de las virtudes morales. A esta libertad que no es innata, sino que puede y debe ser adquirida por el hombre para perfeccionar su propio ser, cabe llamarla “libertad moral”

por lograrse en el ejercicio de esas mismas virtudes. Adquirirlas es para el hombre conseguir un peculiar señorío sobre sí mismo, en la misma medida en que con esto nos hacemos dueños de nuestras propias pasiones, no por lograr no tenerlas, lo cual para nuestro ser es imposible, sino por conseguir no ser tenidos por ellas ni sometidos, como si no fuésemos hombres, a una esclavitud y servidumbre que solamente son propias del nivel del animal irracional (p. 404).

Conseguir ese señorío, ser dueños, es fruto de la educación de un hombre que es libre y, precisamente por serlo, puede perfeccionarse. El texto de Barrio Maestre (2009) que sigue corrobora lo dicho y muestra la riqueza y trascendencia de la relación que se da entre esos conceptos:

La educación fundamentalmente estriba en una habilitación de la libertad para que sea capaz de escuchar la llamada de lo valioso. (...) La relación entre educación y libertad es muy profunda (...) No puede restringirse al ámbito sociológico, en el que se emplean expresiones como “educar en libertad” o educar en un contexto de respeto, tolerancia, etc. Todo eso tiene mucho sentido, pero no se trata sólo de educar en libertad, sino de educar la libertad. (...) Comprender la educación de la libertad como un influjo asertivo que trata de orientarla hacia lo valioso y verdadero en modo alguno implica verla como un abuso autoritario, lesivo de la libertad individual (p. 196).

Es evidente que detrás de todas esas relaciones late una antropología. Millán-Puelles se identifica con la antropología educativa que aparece en los escritos de Santo Tomás. Esto se ve principalmente –aunque no de modo exclusivo- en su obra *La formación de la personalidad humana*. En efecto, el autor realiza un comentario glosado a los pasajes en que el Aquinate expone su pensamiento en torno a la educación, pero lo hace de un modo contextualizado en la actualidad, (también, en

ocasiones, sobrepasa el simple comentario y realiza un tratamiento personal). De este modo representa un valioso aporte para el mundo educativo de hoy.

La educación está orientada al perfeccionamiento del ser humano, completando la obra de la simple procreación. Para comprender en qué consiste la educación es preciso, por tanto, contemplarla en su referencia a la generación. Así, el núcleo de la antropología educativa de Millán-Puelles se puede sintetizar diciendo que generación y educación son actividades distintas y complementarias, que se presuponen y necesitan mutuamente. La educación es, entonces, una a modo de segunda generación en la que el hombre suple –y hasta mejora- lo que el animal irracional tiene por el hecho de haber nacido; lo suple con la razón, y esa razón debe ser educada.

Así es como entiende Millán-Puelles la continuidad entre generación y educación. Esto se ve también en *Léxico Filosófico* (1984), cuando habla de la importancia del matrimonio, afirmando que la solidaridad de éste es necesaria para la procreación y educación de los hijos, ya que:

La prole constituye un bien común del varón y de la mujer, que los ha engendrado, y que por ello, deben ser sus educadores, en la medida en que esto les sea posible. La responsabilidad primordialmente genética y subsiguientemente educativa (cuasi genética, porque la educación complementa la procreación) atañe, de una manera natural, a los progenitores y cabalmente en tanto que solidarios. Es de un modo objetivo, una responsabilidad solidaria (compartida, común), ni más ni menos que por la misma razón en virtud de la cual son los hijos, de una manera natural, un bien común de sus padres (p. 295).

Esa educación, considerada en su sentido pleno, se trata de algo que es a la vez complementario y distinto de la generación. Con todo, esa diferencia deja margen

amplio para que el hombre reciba la ayuda necesaria a su desarrollo físico y espiritual. Ahora bien, al indicar lo anterior estamos diciendo que el fenómeno educativo sólo le atañe al hombre, cuyo cuerpo informa un alma espiritual que también debe ser perfeccionada.

Se trata de educar al hombre en tanto que hombre. Y esto implica que se perfeccionen, por el uso efectivo de la libertad de cada hombre, las perfecciones restringidas que le correspondan. Perfección y libertad están indisolublemente unidas en ese proceso, de modo que esa libertad se acomode a las exigencias de nuestro modo específico de ser. Se trata de educar a todo el hombre, en todas sus dimensiones y capacidades.

Esto se hace a través de la relación entre educador y educando, pues con ella se establece un hilo educativo que perfecciona. Se trata de una relación personal, de tal modo que uno ponga al servicio del otro las riquezas de su ser racional, mientras que el otro se enriquece también en su propio ser. Para ello es preciso tratar a cada alumno como una persona única e irrepetible, lo cual requiere un trato directo. Esto conlleva, como consecuencia práctica, que no se deberá fragmentar la educación de una persona, buscando sólo, por ejemplo, la formación intelectual. Si no, el educando se verá frustrado y también el educador que ha pretendido educarle sin saber para qué.

Por tanto, habrá que educar también la voluntad. Ahora bien, si la voluntad es educable, significa que no puede estar determinada de modo natural a cualquier bien, pues entonces no dejaría espacio para la libertad. En relación a la determinación o indeterminación de la voluntad al bien afirma Millán-Puelles (1976):

La determinación inmutable de la voluntad al bien no es una determinación de la voluntad a un bien inmutable nada más que en dos casos (...) La voluntad está

naturalmente determinada respecto de dos cosas: el bien en general y la felicidad o último fin. Querer tan sólo el bien no significa querer únicamente un bien concreto. Si la voluntad tiene una inclinación natural al bien en general, todo lo que posea la razón de bien y como tal sea captado por el entendimiento, puede ser querido. (...) La inclinación natural a la felicidad no es una necesidad de coacción, ni se dilata a los medios para este último fin, pues son muchas las vías que a él pueden conducirnos, tanto realmente como en apariencia. De este modo, queda un amplísimo margen de indeterminación, en el que la libertad puede inscribirse (p. 42).

Por lo anterior podemos afirmar que Millán–Puelles defiende que la educación es un cierto crecer en bien y perfeccionar el ser. El fin de la educación es crecer en la verdad y en el bien, y la persona que no crece se degrada y muere al espíritu. Por eso se exige el camino de la rebeldía frente al error, la ignorancia y el mal. La buena educación es siempre una rebelión contra el error y la ignorancia. Son muchas las manifestaciones con las que se presentan hoy ambos, y contra ellos es contra quienes se ha de rebelar la educación.

Llegados a este punto hemos de afirmar lo que aparentemente es un contrasentido: educar en la libertad es educar en la rebeldía. Pero es una rebeldía que se ha de entender en su correcto sentido, pues se trata de oponerse a todo aquello que no deja perfeccionarse realmente al hombre.

En efecto, la educación es un proceso de mejora personal, se apoya en la claridad de ideas, fomenta los comportamientos congruentes, afirma las mejores posibilidades de los educandos, promueve actuaciones autónomas y responsables que parten de decisiones personales, es un servicio de mejora que respeta el modo de ser personal y es ayuda necesaria para el logro de plenitud.

La educación consiste en crecer en bien y en terminar de ser. Es la rebeldía de quien no quiere reducir su *bienser* al *bienestar*. Es por tanto necesario estimular el esfuerzo del hombre en todas sus facultades, sin engañarlo respecto a la limitación real de sus posibilidades y, por otro lado, sin reducir la realidad creyendo que no existe lo que le excede, manteniendo siempre un gran respeto a la verdad.

Para ello es esencial centrarse en el bien y la verdad. Ayudar a crecer hacia la plenitud equivale a hacer el bien. Es imprescindible descubrir lo que es el bien, ya que puede confundirse con la opinión mayoritaria. En efecto, a menudo se considera bien aquello que corresponde con los deseos de la mayoría, pero esos deseos pueden ser resultado de una manipulación publicitaria o de cualquier otro tipo. Además puede reducirse el bien a bienestar material y entonces es muy probable equivocarse. Por otro lado, es preciso tener en cuenta las reflexiones que se han hecho más arriba (IV.1.2; VII.2.1.3.) en relación al bien común, de modo que se considere que:

Cuando un hombre sirve de hecho al bien común, mas no por estar queriéndolo como algo comunicable a otras personas humanas, sino tan sólo en función de su propio bien, se produce el fenómeno de una cierta animalización del ser humano, la cual no por ser libre deja de rebajar a quien la hace (Millán-Puelles, 1974, p. 373).

Y junto con el bien, la verdad, pues:

Sólo una Filosofía de la educación fundamentada en la verdad acerca del ser del hombre, de la dignidad tanto del educando como del educador, de la indigencia de aquél y de la plenitud de éste, puede orientar la acción educativa en tanto que perfectiva, es decir, capaz de ayudar a ser. (..) En el origen de toda acción educativa hay, en efecto, un conocimiento y un amor personales –ante la indigencia que se descubre- . (...) este deseo no se daría si no hubiera previamente otro conocimiento y otro amor: el de la verdad y

el del bien; la vocación de todo auténtico maestro nace siempre de su amor por la verdad, que quiere enseñar al que no la conoce (Martínez, 2002, p. 410).

El hombre se encuentra incompleto, a medio hacer; es en cierto modo autor de su propio ser y una tarea para sí mismo. Pero se hace libremente al amparo de una base natural dada, lo cual indica que el valor del uso de nuestra libertad se mide de una manera objetiva, es decir, por su adecuación a unas exigencias que provienen de nuestro ser natural. El hombre se hace, por tanto, en lealtad a la verdad de su naturaleza.

La fidelidad a la verdad es pieza clave en la educación. La verdad es la realidad de las cosas: conocerlas como son equivale a estar en la verdad. Así, sólo si las cosas que se enseñan se corresponden con la realidad de lo que son, decimos que son verdaderas. Pero para conseguir en el educando la disposición hacia la verdad, es preciso ejercitar su entendimiento en un proceso de enorme importancia: no sólo en la adquisición de conceptos, sino en el descubrimiento de juicios verdaderos. El entendimiento queda así comprometido en un juicio que alcance la realidad. Y si hay que alimentar con la verdad, será también misión del educador quitar el error de la mente del educando y alejarle del mal.

Por otra parte, la verdad debe estar presente en la vida de cualquier ser humano. Es imposible vivir sin una clase de verdad: si la persona no dispone de una verdad verdadera se adhiere a una verdad convencional. Ahora bien, ésta, por tratarse de una construcción humana, es un reduccionismo, puesto que todo es precario, relativo a una cultura determinada y provisional. La misión del educador aquí es afirmar la objetividad de la verdad. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que la verdad objetiva es diferente de nuestro conocimiento de ella, que es subjetivo. Por eso,

la acción educativa debe estar en función de la verdad objetiva, también acerca del hombre. Dicha acción fomenta la actitud de averiguar lo que son las cosas, y no sólo su utilidad.

La educación de la libertad responde a la búsqueda de la verdad y el bien. Esa libertad es propia de quienes anhelan autenticidad. Se trata de obrar conforme al propio ser, y por tanto está en la ley natural; luego seguirla es lo bueno. Libertad no desmesurada ni reducida sino realmente humana, es decir, conectada con la verdad. De no ser así, sólo se queda en la inseguridad de no saber a dónde se va ni qué se debe ser.

Estos indicios de la antropología educativa que se percibe en los escritos de Millán-Puelles muestran que la plenitud humana a la que se llega por el uso adecuado del libre arbitrio tiene mucho que ver con la educación. Muestran también que el pensamiento emilianense en esta materia puede aportar mucho para solucionar los problemas de educación de la actualidad.

IX. La educación: generadora de espacios de libertad moral, es decir, de humanización

IX.1. Concepto de educación en Millán-Puelles

Como acabamos de mostrar, la aportación que este autor hace al pensamiento filosófico educativo en su obra *Formación de la personalidad humana* (1989) es muy iluminadora de la problemática educativa actual. Concepción Naval (1994) indica que: “~~lo~~ hace sobre la base de unos esquemas tomistas tan escasos como desconocidos, pero que están presentes con toda su agudeza y fidelidad gracias al rigor de pensamiento de Millán-Puelles” (p. 613).

Así lo expresa él mismo en el prólogo de esa obra, argumentando en relación a cómo algunos autores en ocasiones estudian este sector del pensamiento de Santo Tomás de un modo demasiado especulativo y con frecuencia careciendo de un método que realmente se atenga a las fuentes y a lo que éstas puedan ofrecer. El resultado de su estudio contribuye a la riqueza del análisis del concepto de educación y aclara enormemente la contribución de la misma a la libre afirmación de nuestro ser.

Se trata de una perspectiva de la educación, centrada en la persona, que concibe al hombre como un ser inteligente y libre, señor de sí y dueño de sus actos, único e irrepetible, perfectible y dirigido a unos fines, un ser que es sujeto natural de derechos y deberes.

Al iniciar el análisis se encuentra con los significados parciales del término “educación” (*nutritio*, *instructio* y *disciplina*), para llegar a un sentido plenario que estaría conformado por la unión de *nutritio* y de *instructio*. Lo hace de modo que muestra cómo, de los dos elementos, el que constituye la parte principal y, por tanto, tiene más valor en la educación humana, es la *instructio*. La educación es algo que sólo le corresponde al hombre, el cual tiene un alma espiritual que debe ser perfeccionada, pues es en el sentido más bajo de la *nutritio* en el que se coincide con los animales. Además, le corresponde al hombre entero, ya que, como hemos dicho, educación en Sto. Tomás es la unión de nutrición e instrucción mientras que a la educación en su sentido espiritual o moral se le designa con los términos *instructio* y *disciplina*.

De todo el estudio de las referencias a la educación en la obra del Aquinate se llega a la conclusión de que se puede definir ésta como —la conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”

(Millán-Puelles, 1989, p. 27). La educación vendría a identificarse con la promoción. Promoción que es como una segunda generación en el sentido de que con la educación se da un perfeccionamiento de la prole; así, la educación completa el ser. Es también conducción, de modo que el proceso educativo no es algo así como un despliegue natural sino que se necesita que alguien diferente al educando dé a dicho proceso una dirección, un impulso orientador. En efecto, el maestro es quien orienta al educando, guiándolo en la búsqueda y consecución de la virtud. ¿Quiere esto decir que no se puede dar un proceso que podríamos llamar autoeducativo? Millán-Puelles afirma que si se diera, no lo sería de un modo conveniente si el sujeto quedara abandonado a sus propias fuerzas.

Se busca, con el proceso educativo, llegar al “estado perfecto del hombre en cuanto hombre”. Esto implica que el hombre no es perfecto desde el inicio, por lo que puede ir perfeccionándose a lo largo de dicho camino educativo. Ahora bien, ese llegar a un estado perfecto se refiere a situaciones de un ser que ya tiene una esencia, que ya es esencialmente constituido: no es la esencia la que se perfecciona. Ese “estado perfecto” al que se busca conducir al educando no es de su esencia sino de las facultades -accidentes- que aún cuando no son la esencia metafísica del hombre le son necesarias para sus operaciones. Facultades que son necesarias a todo hombre para que éste realice las operaciones propias de su ser humano. Lo que se perfecciona mediante la educación no es, por tanto, la esencia humana, que no puede cambiar, sino las facultades del hombre.

Esta afirmación tiene gran implicación en el desarrollo de toda la teoría educativa del perfeccionamiento del hombre hasta llegar al estado perfecto a que nos referimos. Así, Martin Rhonheimer (2000) afirma que:

Todo ente alcanza, por medio de sus actos, una segunda perfección, que se relaciona con la primera como su fin. Pero la esencia no es fin y perfección, sino que hay una perfección alcanzada mediante actos que es el fin de la esencia”, o también, —~~el~~ ser situado en la libertad no puede deducirse de un constitutivo metafísico necesario, sino sólo fundamentarse en él (...) la esencia es algo constitutiva y metafísicamente necesario para el ser hombre; esa esencia produce potencias y éstas actos (...) se amplía el campo de lo que es (...) esos actos configuran el terreno de la libertad, que va más allá de lo estrictamente necesario (pp. 49-51).

De este modo, se puede afirmar que el estado perfecto del hombre en cuanto hombre al que se debe llegar por la educación, es el estado perfecto de sus potencias o facultades propias. Y ese estado, según la definición dada, es el estado de virtud. Por eso se puede concluir diciendo que: —~~la~~ posesión de las virtudes es el perfecto estado de las potencias operativas humanas y, por ende, el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, fin de la educación” (Millán-Puelles, 1989, p.37).

Pero, ¿qué es la virtud? Aristóteles señala que «la virtud del hombre será también el hábito por el cual el hombre se hace bueno y por el cual ejecuta bien su función propia. Por otro lado, designa los —~~hábitos~~” como esas disposiciones inducidas (adquiridas), que permiten al hombre conducirse bien o mal en lo que respecta a las pasiones. Esos hábitos son —~~virtudes~~” o fuerzas del ser humano, que perfeccionan la condición de aquello de lo cual es virtud. Es así como se habla de hábitos adquiridos. Tales hábitos, según perfeccionen la inteligencia o la voluntad, se denominan hábitos intelectuales o virtudes morales. Las virtudes, por tanto, son hábitos o posesiones gracias a las que el sujeto está equipado para realizar con perfección las correspondientes operaciones.

Lo anterior muestra con claridad que para llegar a ese fin maravilloso de la perfección es preciso educar la inteligencia y la voluntad; que hace falta, del mismo modo, formar en virtudes; que la educación sólo podrá perfeccionar al hombre si toma como fundamento lo que éste ya es (su esencia); que se cumple en el hombre esa expresión que está en la base de la teoría formativa de Millán-Puelles y que alude a que como somos libres, falta aún por hacer, pero que como ya somos, no tenemos que hacernos del todo; que el hombre es perfectible y es esta posibilidad y apertura la que le posibilita esa tarea apasionante de la búsqueda de la perfección, de modo que ésta no es una quimera o una utopía irrealizable en cierto modo soñada o inventada por el mismo hombre.

Tenemos así todo un panorama de estudio y análisis que nos llevará a conclusiones importantes y decisivas en relación al desempeño libre del hombre en su formación y perfeccionamiento. Pero de eso nos iremos ocupando a lo largo de este trabajo.

IX.2. Identidad entre educación y formación

IX.2.1. Educación como formación de la personalidad humana

En el proceso de la educación hemos de distinguir entre dos conceptos relacionados con la consecución de la plenitud humana. Se trata de “educación” y “formación”. El concepto de formación que aparece en la obra de Millán-Puelles está siempre en relación con algunas nociones, como son virtud, hábito, enseñanza y libertad, entre otras.

Así, al referirse a la educación como formación de la persona humana, usa de modo sinónimo los términos de educación y formación. Referirse a la educación es lo mismo que hacerlo a la formación del hombre.

Comentando esto, afirma Concepción Naval (1994) que:

Formación, por tanto, se presenta en una primera aproximación como un concepto dinámico; se refiere a él, en un sentido, como un proceso. La *dynamis* viene a ser el presupuesto originario de la noción de formación. Como proceso, el dinamismo de esta formación debe efectivamente radicar en una potencia o facultad que es previa. De esta forma, aunque es el hombre entero quien se forma, el sujeto inmediato y primordial del proceso en cuestión lo constituye esa misma potencia en su capacidad de adquisición de hábitos operativos; estos conforman la facultad en orden a sus operaciones específicas. Estos hábitos operativos son destrezas o aptitudes funcionales que determinan su poder congénito y que son en definitiva, potenciación de una potencia (p. 640).

La educación busca adquirir perfecciones que el hombre no tiene de un modo innato, de modo que complete un ser –el hombre- que no es perfecto. Esa perfección añadida es un hábito operativo distinto de la potencia activa que lo sustenta. La actualización de la potencia consiste en que la potencia sale de sí misma, en cierto modo, para ponerse en contacto con la realidad, de modo que se adquiere así una perfección mayor.

Hablar de educación, entonces, es hacerlo de la formación del hombre. Y en ese proceso son los hábitos y virtudes (es decir, hábitos operativos) los que capacitan al hombre para obrar en orden a alcanzar su fin. Ahora bien, dado que el fin de la educación es el «estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud» , la formación del hombre debe estar entrelazada de la consecución de esos

hábitos operativos que son las virtudes. El agente educativo se descubre en función de ese fin. Así pues, los agentes educativos son aquí el educador y también el educando. Ambos están enlazados en el proceso formativo, como veremos más adelante.

IX.3. Finalidad de la educación

Aunque no aparece una definición exacta en Santo Tomás de cuál es la finalidad de la educación, se puede entresacar de sus textos cuál es ese fin. Es más, con frecuencia pone a la educación como objetivo (y no al revés: cuál es el objetivo de ella).

Con todo, de la propia definición de educación se puede sacar el fin de la misma, el cual es el estado de virtud, *status virtutis*. Se trata de un fin teleológico, no meramente de una terminación de la actividad educativa. Así, no se puede prescindir del sentido específico que tiene la conducción y promoción de la prole, un desarrollo que no está determinado de un modo natural y que, por tanto, requiere una intención teleológica en el agente que encamina libremente. La intención es conseguir el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, y el educador debe buscarla intencionadamente.

Ese fin de la actividad educativa es algo natural, y por tanto algo moralmente necesario, ya que el orden de la moralidad está fundado en la naturaleza. Sin embargo, como se trata de una naturaleza libre, se debe contar con la libre decisión.

Ese estado de virtud es el fin propio de la educación. Este fin educativo es universal, porque al corresponder de un modo esencial a la educación, es algo independiente de la evolución histórica de las culturas y también de los recursos y medios de cada época. Lo anterior es así porque el estado perfecto del hombre en tanto

que hombre recae sobre éste, cuya esencia está por encima de los cambios y vaivenes circunstanciales que genera el paso del tiempo u otros elementos culturales. En efecto, ese fin es común a todos los hombres, independientemente de los variados medios que se puedan utilizar para conseguirlo.

Así, ocurre que cada hombre concreto está en íntima relación con el ambiente sociocultural en que vive, de modo que en ese ambiente debe recibir una educación concreta. Pero lo anterior no niega un sustrato común a todos los hombres que les hace ser, precisamente, hombres:

Existe realmente en todo hombre lo que hace a cada uno ser un hombre. Y por distintos que los hombres sean, en ser hombres coinciden todos ellos; de lo contrario, no se trataría de hombres distintos, sino de algo distinto de los mismos hombres (...). Cuando se habla del hombre en tanto que hombre, se está apuntando a lo que existe de común a todos, sin por esto negar que tenga también cada hombre sus diferencias propias. (...) El fin esencial de la educación debe ser definido en función de esa esencia y no, en cambio, de lo que la acompaña, por muy efectivo que ello sea (Millán-Puelles, 1989, p. 55).

Citando a Maritain, Millán-Puelles (1989) insiste en la necesidad de formar al hombre, negando así las posturas que no aceptan una base común a todas las formas de educación o que aseguran que esa base es sólo una idea de nuestro entendimiento:

Si es verdad, por otro lado, que nuestro primer deber, según unas profundas palabras que no son de Nietzsche, sino de Píndaro, es llegar a ser lo que somos, nada hay más importante para cada uno de nosotros y nada más difícil que llegar a ser un hombre. De modo que la primera finalidad de la educación es formar al hombre, o más bien guiar al desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forma a sí mismo y llega a ser un hombre (p. 56).

Así, y a modo de resumen, se puede afirmar que en la definición de educación aparece un desarrollo en el que el fin de la misma no está determinado y en el que, por tanto, debe darse una intención por parte del agente. Toda intención posee un carácter necesario, pero se trata de una necesidad moral que permite la libertad del educador. El fin es universal, independiente de culturas y de épocas, porque recae en un sujeto portador de una esencia no determinada por el tiempo. Ese fin, por tanto, es común, aunque sean diferentes los medios. Para que ese fin sea universal debe haber algo común que nos hace hombres y que se puede perfeccionar.

IX.3.1. Fin como perfección

La educación busca la perfección y apunta a ella desde todos los ángulos de su acción. La educación es, por tanto, un bien.

La voluntad del educador debe participar buscando el bien del educando. En la definición que da Sto. Tomás de educación y sobre la que Millán-Puelles continuamente reflexiona, se expresa un desarrollo que no está determinado y que, por lo tanto, requiere una intención por parte del agente libre que orienta esa acción educativa. Esa intención tiene un carácter de necesidad, pero de necesidad moral, pues sólo la necesidad moral permite la libertad. Debe ser una acción libre, pues si no, no sería educación. El fin de la actividad educativa, en el que participa el educador, es moralmente necesario y a la vez algo natural, puesto que el orden de la moralidad está fundado en el de la naturaleza.

Así, ocurre que la educación contribuye, junto con otras actividades y al mismo nivel que ellas, al fin último del hombre. Sin embargo, el fin propio de la educación que ya hemos mencionado es llegar a alcanzar el perfecto estado del hombre en tanto

que hombre. Con todo, como hemos dicho anteriormente, ese fin de la actividad educativa no cambia con las diversas culturas en sus distintos momentos históricos sino que tiene un carácter universal por recaer sobre el hombre. Ese hombre que posee una esencia o naturaleza, la cual permanece a pesar de los cambios y le hace ser, precisamente, hombre. De modo que como ese fin de la actividad educativa se refiere al estado perfecto del hombre en tanto que hombre, es por ese ~~en~~ tanto que hombre” que es común a todos los educandos aunque sean diferentes los medios utilizados para llegar a su consecución.

En el análisis de la definición encontramos que la educación debe conducir al estado perfecto del hombre en cuanto hombre. Se combinan los conceptos de ~~estado~~” y ~~perfecto~~”. La esencia establece el fin de la educación, pero no es ella la que se perfecciona en el proceso educativo. Son las facultades que son necesarias a todo hombre para que éste realice las operaciones propias de su ser humano.

Se trata de un ~~estado~~” cuyas características son la permanencia y la rectitud. La idea de perfección lleva consigo la de rectitud, y también la de inmovilidad, tenida en cuenta como permanencia en la posesión de algo a lo que se llega con un movimiento previo. Referidas al hombre, esa rectitud y permanencia deberán ser determinaciones de nuestra libertad, por ser por ella por lo que más específicamente diferimos de los animales irracionales. De este modo, llegamos a la conclusión de que la actividad educativa tiene como fin hacer que el hombre acondicione su libertad de una manera recta y permanente, de modo que el uso de dicha libertad sea el más conforme con la naturaleza propia:

Todo acto moralmente recto constituye una libre afirmación de nuestra propia naturaleza. Y lo que se persigue al educar es, pues, suministrar al hombre el estatuto por

el que se halle habitualmente inclinado a la viviente y libre aceptación, con hechos, de esa naturaleza que en tanto que hombre le conviene (Millán-Puelles, 1989, p. 61).

En cuanto a la perfección a que debe apuntar la educación, el «estado» final de la actividad educativa será perfecto cuando ya es en acto, no cuando se está haciendo. Ahora bien, en relación al hombre, no es sólo un ~~hacer~~” sino un ~~hacerse~~”. No es sólo perfecto el estado final sino también el mismo ser que lo tiene, de modo que el hombre, por esa perfección, es más completo en tanto que hombre.

Podríamos preguntarnos si ese tener todo hecho significa que se llega a una paralización de la vida humana que imposibilita de ahí en adelante todo ulterior perfeccionamiento. También nos cuestionamos si ese tenerlo todo es sinónimo de haber llegado, de no tener ya más que hacer, de estancarse en un punto determinado sin ninguna posibilidad de continuación progresiva hacia adelante. No, ser perfecto en cuanto hombre significa que el hombre posee entonces todo lo necesario para poder comportarse de una forma acorde con la naturaleza. Esto es muy importante para entender adecuadamente el sentido de hombre perfecto, de hombre hecho totalmente: es un hombre perfecto el que mediante la educación ha conseguido un bagaje que le permite actuar en conformidad con las exigencias de su naturaleza.

No es punto de llegada, por tanto, sino lugar de salida, posibilidad de inicio de la verdadera actividad en tanto que se adecúe a la naturaleza. La perfección así entendida nos permite una conducta verdaderamente humana, es más, es la condición para una auténtica y verdadera actividad humana.

En un amplio texto a pie de página Millán-Puelles (1989) expone muy bien, a mi juicio, todo lo que se acaba de indicar. Por eso lo cito a continuación:

Sería sumamente sugestivo un estudio de la ética desde el punto de vista de la libre aceptación de nuestro ser. Sólo esta aceptación libremente ejercida nos hace entrar en posesión propia y, en cierto modo, reduplicativamente humana, del ser que por naturaleza poseemos. Pero hay que advertir dos cosas. En primer lugar, y como fundamento de lo que se acaba de decir, si el hombre específicamente se caracteriza por la libertad que tiene, hay que concluir que solamente poseemos –en tanto que hombres- nuestra naturaleza, en la medida en que libremente la tenemos o, lo que es igual, si la aceptamos libremente. Pero, en segundo lugar, la aceptación de nuestro ser no tiene sentido de una manera estática y directa, sino que es esencialmente indirecta y operativa. Consiste en querer actuar conforme a lo que somos y, por tanto, en obrar en consecuencia. El recto comportamiento es, de esta suerte, la efectiva manera de aceptar libremente nuestro ser. El imperativo de Píndaro, “Hega a ser el que eres”, tiene esta traducción en términos de naturaleza y libertad: “Hega a ser libremente y por tu actividad el que eres de un modo natural y por tu misma esencia”. En el ámbito de la libertad puede el hombre fallar su propio ser. Y en este sentido, y considerada negativamente, la educación es la obra que el hombre realiza para impedir tal fallo. De un modo positivo, la educación es la actividad encaminada a la conformación de la libertad humana con nuestras propias exigencias naturales (p. 62).

Aceptar libremente nuestro ser –nuestra naturaleza- y obrar conforme a ella. Eso es lo que el autor señala para poder llegar al estado perfecto del hombre en tanto que hombre. La perfección del hombre aparece como una conformación recta de la libertad humana, ya que la libertad puede responder a las exigencias naturales de nuestro modo específico de ser. Se trata de lo que la educación tiene de obligatorio y general para todos los hombres por referirse a lo más humano que hay en el hombre - en todo hombre- pudiendo luego cada uno orientarse en multitud de variantes profesionales o de otro tipo.

Así pues, el hábito que consigue el hombre complementa la esencia de modo que la perfecciona dándole el carácter de bene esse. Este “buen estado” es “bien estar”, el bienestar de quien ha alcanzado la perfección. No está en este punto el que alcanza un hábito malo, pues el mal es privación del bien. Hábito viene del latín *habere* (poseer), y ese poseer, referido al sujeto, se transforma en haberse, lo que es lo mismo que estar. El hábito bueno es bien estar. El hábito malo no es bien estar, luego no puede ser perfección. A modo de síntesis señala Martínez (2002) que:

Al decir perfecto se añade al concepto de estado la connotación de bien; y no sólo al de estado, sino también al de hábito. Luego estado perfecto es lo mismo que hábito bueno, y esto es lo que conocemos con el nombre de virtud (...). La educación, por consiguiente, no busca conseguir cualquier hábito, sino el que es perfecto; y no sólo por su estabilidad, que convierte la disposición en hábito arraigado en el sujeto, sino porque es bueno y hace bueno al hombre. En definitiva, la educación tiene como fin la virtud (pp. 337, 338).

IX.3.2. Fin como status del hombre en cuanto hombre

Santo Tomás define el estado de la manera que sigue: “Estado, propiamente hablando, significa una posición particular en cuya virtud algo se dispone, según el modo de su naturaleza, en una cierta inmovilidad” (ST. II-II, q. 183, a.1. in c, en Millán-Puelles, 1989, p. 59).

Sin embargo, si el sujeto puede disponer es porque el estado a que nos referimos no se trata de algo sustancial sino de algo accidental, de modo que un mismo hombre puede ir cambiando de estados a lo largo de su vida.

Ahora bien, el término status no se puede traducir simplemente como estado y situación, pues conlleva una permanencia que no tienen estos dos vocablos. Sin

embargo, dado que el fin de la educación es diferente de la esencia del sujeto que se educa, hemos de señalar que eso que se pretende al educar es:

sólo un status, por más que éste, a su vez, haya de ser todo lo estable y permanente que haga falta. En tal sentido, *status* se contrapone a *essentia*, pero a su vez la supone. No se trata, así, de que la educación sólo tienda a un status porque el hombre no pueda tener esencia alguna, sino precisamente porque ya la tiene, o mejor, porque debe tenerla – sustancialmente hablando- para que el educarle sea posible (Millán-Puelles, 1989, p.58).

La educación no es un proceso paralelo a la esencia, sino que es un enriquecimiento del sujeto que ya la poseía. Así, el estar se contrapone al ser, teniendo aquél una condición secundaria respecto de éste. Se trata de un estar que coincide con un mejor acondicionamiento del sujeto implicado.

Por lo anterior, podemos afirmar que en la educación no se busca la esencia del hombre, sino un determinado estado que la perfeccione. Se trabaja por conseguir el bene esse que perfecciona al esse. Ambos, ser (esse) y estar (bene esse) considerados de ese modo, son perfecciones. Sin embargo no lo son en el mismo grado. Así, cuando el primero corresponde al ser del sujeto, al segundo le incumbe todo lo que dicho sujeto puede y debe llegar a ser, lo cual no es la esencia humana ni tampoco una parte integrante de la misma. De este modo, el acondicionamiento que consigue el sujeto no se puede reducir a dicha esencia humana.

En la definición de estado señalada anteriormente, Santo Tomás indica que se trata de una “posición particular”. Ese particular significa que debe tratarse de una situación determinada, aquella que tenga como patrón la naturaleza humana. La conformidad o disconformidad con esta naturaleza serán objeto de trabajo en la educación, la cual pretende conformar al hombre en la línea de su naturaleza,

cualificarlo como hombre. La idea de estado, como ya hemos indicado brevemente más arriba, conlleva la de rectitud y permanencia. Y dado este carácter de inmovilidad y permanencia que trae consigo el estado, nos encontramos ante un hábito. De este modo, si algo tiene un determinado estado, posee un hábito que lo dispone de modo estable bien o mal.

Lo propio del hombre, aquello que le corresponde ~~en~~ tanto que hombre”, y en lo que ha de ser educado, es en su vida racional (con las implicaciones afectivas que esto conlleva). Por ello, cualquier estado perfecto del hombre en cuanto hombre será un estado en el que inteligencia, voluntad, corazón, se vean perfeccionados en sus operaciones respectivas, ya que la educación busca que el hombre sea capaz de usar perfectamente sus facultades.

IX.3.3. Estado de virtud

Cuando se formula el fin de la educación, tal como venimos explicando, Sto. Tomás termina diciendo que el estado perfecto del hombre en tanto que hombre es el ~~status~~ *virtutis*”.

Pero ¿qué es la virtud? El hombre está educado en el momento en que está preparado para toda obra buena, como ya hemos ido explicando más arriba. Y cuando alcanza este momento ha conseguido a su vez el estado de virtud. Millán-Puelles (1989) señala la idea tomista de virtud, en la que ésta es la que acentúa la idea de perfección de una potencia. Se trata de aquello que es el complemento de esa potencia activa y la disposición de lo perfecto a lo óptimo o lo último de una potencia. En esto se ve que la virtud en Sto. Tomás es perfección. La educación viene a completar un ser

que no es, de suyo, perfecto, ya que busca adquirir perfecciones que no tiene el hombre de una manera innata.

¿Cómo lo completa la virtud? En el esquema de la *triples perfectio*” de Sto. Tomás, la virtud ocuparía el segundo nivel:

La perfección de una cosa se da de tres maneras. En primer lugar, por constituirse la cosa en su ser. En segundo lugar, por sobreañadirse a ella ciertos accidentes necesarios para su operación perfecta. En tercer lugar, la perfección de una cosa se da por el hecho de que ésta alcanza algo distinto de ella como su fin (ST, I, q. 6, a.3, citado en Millán-Puelles, 1989, p. 73.p. 73).

La virtud es perfección de un ente no por esencia, que sería el primer nivel. Tampoco lo es porque alcanza algo distinto a ella como su fin, lo cual constituye el tercer nivel. Se trata de algo que le añade algunos accidentes que le permitan efectuar su operación perfecta y sin los cuales dicho ente no podría por él mismo llevar a cabo esta operación. Estamos entonces en el segundo nivel. La virtud es, por tanto, el hábito de una potencia activa que, si no, quedaría indeterminada.

La determinación oportuna se da por la educación, por lo que de lo anterior se desprende que la perfección de las potencias humanas es el fin de la educación. No se busca que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello. Recordemos que más arriba explicábamos cómo la perfección no consistía en un final de proceso desde el que ya no había nada por hacer, sino en tener todas las herramientas oportunas y necesarias para poder obrar de un modo acorde con la propia naturaleza. De este modo, esa capacitación se da mediante el perfeccionamiento de las potencias, el cual hace que éstas realicen debidamente las operaciones humanas. Son las virtudes las que capacitan a nuestras potencias para ello. Y esto sólo se produce, insistimos, mediante

la educación. Así pues, es esta educación la que proporciona la adquisición de la virtud, la cual habilita a las potencias para su operación correspondiente.

Ahora bien, podríamos preguntarnos qué relación tiene ese perfeccionar las potencias con el último fin o bien del hombre, es decir, con el máximo estado de perfección que es la felicidad. El *status virtutis* no es la felicidad, queda por debajo de ella. Con todo, la virtud está muy cercana a esa felicidad. Hay una diferencia básica entre ambas: aunque las dos convienen al hombre en tanto que hombre, la felicidad sólo se consigue al realizarse la operación en que ella misma consiste – por tanto, no en todos los casos-, mientras que el estado de virtud puede ser tenido aunque no se verifique la operación. Para poder llamar perfecto a un agente es preciso que sea perfecta su potencia de llevar a cabo dicha operación, no que ésta esté de hecho siendo por él realizada. El mismo Millán-Puelles (1984) afirma que:

No se es persona por la autoconciencia, sino por la capacidad correspondiente (...) tampoco hace falta que en todo instante se esté ejerciendo la conciencia para que su sujeto sea persona. Lo que para esto hace falta en todo instante es la capacidad de ejercerla, y esta capacidad no es un poder que se adquiere cuando se la actualiza (p. 464).

Por tanto, el hombre virtuoso tiene lo necesario para ser hombre perfecto. Si, por el contrario, no se es virtuoso, se tiene la potencia de la perfección, pero no la perfección de las potencias.

El hombre es bueno por actuar humanamente bien. Pero ¿cuándo ocurre esto?, sólo en el caso de que su voluntad sea buena, ya que ésta es la potencia rectora de las demás. Ahora bien, son las virtudes morales las que hacen buena a la voluntad. Como hemos dicho anteriormente, no es que quien posee la virtud moral esté continuamente

realizando una operación buena. En efecto, no es necesario estar en el ejercicio de la operación correspondiente para poseer la virtud moral. Por el contrario, es importante destacar que quien posee la virtud moral siempre que actúa lo hace moralmente bien, porque por esa virtud su voluntad es buena:

Si la voluntad es buena, poco importa que lo sean otras potencias, ya que el uso de ellas depende de la voluntad; por lo que, en último término, el hombre es bueno de una manera absoluta –o sea, como hombre, como poseedor de esa facultad rectora-, si es buena su voluntad (Millán-Puelles, 1989, p. 78).

Respecto a las virtudes intelectuales, es preciso decir que no proceden del mismo modo que las morales. Millán-Puelles (1984) señala algunas aclaraciones que permiten comprender esta diferencia. Así, las virtudes morales se dan en la voluntad o presuponen el imperio de ésta sobre el apetito sensible. Por su parte, el uso de las virtudes intelectuales depende de la voluntad de la persona, pudiendo darse el hecho de que aunque se tenga la habilidad de una virtud determinada, la voluntad no se decida a usarla. De ahí que las virtudes morales estén por encima de las intelectuales, en el sentido de que las morales poseen la índole de mover al acto a las demás potencias, lo cual las coloca en un grado más alto. Con todo, es preciso tener en cuenta que en otro sentido, las virtudes intelectuales son hábitos más nobles por perfeccionar a la razón, mientras que las morales lo hacen con los apetitos.

No es posible que alguien tenga una virtud moral y no la ejerza si se le presenta la ocasión y si no hay nada que físicamente se lo impida; y tampoco es posible que quien tiene realmente una virtud moral haga mal uso de ella. (...) Mientras que las virtudes meramente intelectuales se limitan a dar la capacidad para obrar bien en el ámbito respectivo, las virtudes morales no dan sólo una capacidad, sino, junto con ella, una inclinación a obrar bien en un sentido humanamente absoluto (p. 599).

Así, con el mismo ejemplo que pone el autor, no puede ser buena persona un mal médico, mientras que el ser un buen médico por su saber profesional no implica una voluntad inclinada al buen uso de ese saber ni el sentido técnico ni el moral.

Insistiendo en este aspecto, corrobora Martínez (2002) que:

Entre las diferentes razones de virtud la que más conviene al crecimiento humano es la que se refiere a la vida moral, pues con la virtud intelectual sólo se faculta para obrar bien, mientras que la virtud moral hace obrar bien. (...) y puesto que se trata de forjar principalmente las virtudes que permitan gobernar la vida del educando, que en el ámbito moral se consigue con la prudencia, decimos que ésta es la virtud propia que pretende la acción educativa en la prole (...) El fin de la educación es, principalmente, que mediante palabras de bien el entendimiento práctico de la prole llegue a ser prudente; y, en general, que mediante palabras verdaderas las facultades racionales de una persona alcancen la virtud (pp. 396, 397, 409).

Por eso, podemos afirmar que el fin más propio de la educación es el estado de virtud moral, y, más concretamente, el estado de prudencia. Con todo, este mismo autor identifica dos significados de la expresión estado de virtud. Por un lado, el que conseguimos cuando poseemos la virtud adquirida por la autoformación, cuando el hombre busca crecer por sí mismo en la virtud. Por otro, el que tenemos previamente, con virtudes que gobiernan la vida racional, pero desde las que podemos forjar cualquier otra virtud (de estas virtudes de gobierno se ocupa la educación). Esas virtudes principales que gobiernan a las demás y que son objeto propio de la educación son: la sabiduría (que ejerce de ciencia arquitectónica de las demás virtudes intelectuales), la prudencia (en el ámbito moral), y la fe (en el terreno sobrenatural) (Martínez, 2002).

Hemos analizado cómo el fin de la educación radica en las virtudes morales, las cuales no consisten en un saber, sino en un habitual apetecer. Se trata de la posesión de una inclinación permanente a obrar de acuerdo con la razón.

Efectivamente, no basta la posesión de la virtud intelectual, sino que es preciso usar bien de ella. Como ese uso depende de la voluntad, será necesario atender a las virtudes morales, pues éstas son las que perfeccionan dicha voluntad.

Millán-Puelles (1984) señala que virtud es “el hábito operativo bueno” resumiendo así la definición de virtudes como:

Buenas cualidades de índole habitual y operativa, es decir, hábitos operativos convenientes en tanto que perfeccionan a alguna potencia activa (...). Disponen al hombre para comportarse de una manera adecuada a su propia naturaleza. Las potencias activas que tenemos necesitan ser perfeccionadas para que podamos conseguir nuestras mejores posibilidades, y ese perfeccionamiento es justamente el que dan las virtudes que refuerzan nuestros poderes innatos (p. 595).

Con todo, encontramos diferentes concepciones de virtud moral. Millán-Puelles (1984) señala la diferente visión de la concepción agustiniano-tomista y de la kantiana:

En aquella la virtud moral es la inclinación habitual al bien, dada en la potencia volitiva, mientras que Kant excluye de la buena voluntad las inclinaciones, teniéndolas en cuenta solamente como lo que hay que vencer y someter para que la voluntad sea moralmente buena. Es claro que Kant llama inclinaciones únicamente a las pasiones y tendencias del apetito sensible, prescindiendo de que sean eventuales o, por el contrario, habituales. En cambio, lo que Agustín de Hipona y Tomás de Aquino llaman virtudes morales son “inclinaciones habituales adquiridas”, las cuales se dan en la voluntad, o bien en el

apetito sensible, pero por obra del imperio de ésta, no porque el mismo apetito sensible las adquiriera como un efecto de la repetición de sus actos. (La doctrina agustiniano-tomista de la virtud es de origen aristotélico, mientras que la kantiana se inspira en el estoicismo) (p. 601).

Este autor se decanta más bien por la primera postura, admitiendo la inclinación habitual al bien como virtud moral. Las virtudes son adquiridas, y lo pueden ser porque las facultades humanas no están determinadas. Si lo estuvieran, no podrían adquirir esa perfección que proporcionan las virtudes.

Estas virtudes morales de las que estamos tratando en este apartado, son las propias de la voluntad y del apetito sensible.

Aquello en lo que consiste el bien propio de cada hombre es algo que, en cada circunstancia y situación, lo ha de determinar en cierta forma el respectivo sujeto, y esta determinación no se realiza como efecto de un puro instinto. De ahí la necesidad de unos buenos hábitos operativos – o virtudes- para que esa determinación se lleve a cabo de una manera moralmente correcta (Millán-Puelles, 1984, p.597).

Lo anterior no hace idénticas la manera en que el hombre se hace virtuoso y la forma en que consigue las destrezas técnicas. En efecto, en ambas hay una repetición de actos, pero no se trata de saber sino de apetecer habitualmente. De este modo, el hombre que tiene las virtudes morales no es simplemente el que sabe actuar de acuerdo con ellas, sino el que está inclinado a obrar así de un modo habitual.

Las virtudes morales así generadas llevan a realizar actos éticamente buenos de manera que se da en el hombre virtuoso una especie de segunda naturaleza, la cual está constituida por la inclinación permanente a realizar los actos que corresponden a la virtud. El proceso es el siguiente: la persona realiza actos moralmente buenos, los

cuales van empujando hacia la virtud moral que antes no poseía la potencia apetitiva. Una vez que se consigue la virtud, ésta lleva a hacer otros actos de la misma clase pero con mucha mayor facilidad y goce. Estos, que son resultado de la virtud, son ya actos virtuosos en pleno sentido, pues se hacen con ese gozo mencionado. Gozo que procede de la inclinación que ya es habitual, a modo de esa segunda naturaleza a que nos referíamos. Sin embargo, los actos que se hacen antes de obtener la virtud -y precisamente para obtenerla-, no son virtuosos plenamente, pues aunque tienen algo de esto por ser conformes a las normas morales, carecen del gozo y la facilidad que ya se tiene en la virtud.

En cuanto a las virtudes morales concretas, hemos de tener en cuenta que fortaleza y templanza son virtudes de los apetitos sensibles. Esto es así porque el apetito sensible permite que la voluntad impere de algún modo en las pasiones de aquél. Así lo indica Millán-Puelles (1984):

El bien propio moralmente incorrecto no es un bien verdadero en un sentido cabal: no beneficia al hombre según su índole específica de hombre- como ser racional-, sino tan sólo en algún aspecto de él como individuo y en tanto que dominado por alguna pasión (p. 598).

La fortaleza tiene como sujeto al apetito irascible, de modo que mueve a realizar el bien moral que a veces las pasiones obstaculizan. Separa igualmente del temor que de la audacia cuando ambas ofusquen el buen uso de la razón. Se incluyen dentro de ella la confianza, la magnanimidad, la magnificencia, la paciencia ante el mal presente, y la perseverancia.

La templanza, por su parte, se refiere al apetito concupiscible, y se dirige al dominio de las pasiones que inclinan hacia un bien incorrecto en el plano ético.

Empuja, por tanto, a moderar el deseo de placeres sensibles cuando se quieren de un modo desordenado y, por tanto, no sometido a la razón. En relación con ella están la abstinencia, la sobriedad y la castidad.

La justicia es virtud que tiene como sujeto a la voluntad. Su objeto son las operaciones de ésta. Por ello, se constituye en la virtud moral más cercana a la razón. Los sentidos sólo captan lo individual y material, mientras que lo justo o injusto lo conoce el entendimiento: su objeto es un bien conocido mediante el entendimiento.

Por la importancia que tienen estas virtudes, la educación no podrá, de ningún modo, olvidarlas. Si se descuidan las pasiones en la educación, ocurrirá que la voluntad quedará desamparada a la hora de realizar sus operaciones, ya que las pasiones desordenadas podrían impedir el ejercicio recto del acto voluntario. Por tanto, es necesaria una adecuada educación moral que busque la armonía entre la voluntad y la sensibilidad, favoreciéndose de este modo el mismo ejercicio racional.

Una virtud moral más cercana aún a la razón que las tres anteriores es la prudencia, en cuanto que ordena convenientemente los actos al fin debido.

A las virtudes morales corresponde el fin, no porque lo impongan ellas, sino por tender al fin señalado por la razón natural. La prudencia les presta en ello su colaboración preparándoles el camino y disponiendo de los medios. De eso resulta que la prudencia es más noble que las virtudes morales y las mueve (Tomás de Aquino, 2010, II-II, q. 47, a.6 ad 3).

La prudencia es una virtud formalmente intelectual por darse en la facultad intelectual, pero es virtud moral en el sentido de que debe hacer que dicho entendimiento tienda a un fin moralmente admisible y porque discierne los medios que en función de ese fin deben ser elegidos” (Millán-Puelles, 1984, p.598).

De este modo sirve como norma de los actos de nuestras potencias apetitivas. Esta virtud establece el término medio en que estriban las virtudes morales. Pero término medio entendido en el sentido aristotélico como situado entre dos polos viciosos –la valentía está entre la temeridad y la cobardía, por ejemplo-, no entre algo bueno y algo malo para encontrar una especie de semivirtud. Para Aristóteles (2004) la virtud es: “Hábito electivo que consiste en algo intermedio relativamente a nosotros, determinado por la razón, tal como lo haría quien es prudente” (1106, b 39-1107, a 3).

En referencia a este término medio aristotélico, Millán–Puelles destaca que no se trata, como acusa Kant en la *Metafísica de las Costumbres* (II parte, 13), de una simple diferencia de grado (cosa que sería cierta si el areopagita no considerara, como acabamos de indicar, que la virtud es término medio entre dos vicios), “lo cual excluye que la diferencia de la virtud con cualquiera de ellos sea solamente de grado, puesto que un vicio de débil intensidad no deja de ser un vicio, una mala costumbre” (Millán–Puelles, 1984, pp. 601, 603).

En consecuencia, la educación moral apuntará correctamente si se orienta a adquirir la virtud de la prudencia, la cual ordena todas las demás virtudes. En efecto, ningún acto se puede provocar en los apetitos que no sea por medio del conocimiento y, por tanto, por el tamiz de esta virtud.

Millán–Puelles (1989) lo afirma en relación de concordancia con la doctrina de Santo Tomás:

Resulta así plenamente acorde con la enseñanza de Santo Tomás, y al mismo tiempo como un cierto resumen y emblema de la misma, el afirmar que el fin de la educación está centrado en la virtud de la prudencia (...). Formando la prudencia no se limita la educación a un sector más o menos importante, pero al fin y al cabo fragmentario, de la

totalidad moral de nuestro ser. Educar la prudencia es lograr en el hombre el *status virtutis* de que habla Santo Tomás, en la medida en que únicamente a través del desarrollo y perfeccionamiento de aquella puede lograrse que las semillas de la virtud moral, connaturales a nuestro ser, germinen y den fruto cada vez más granado y abundante (pp. 85, 86).

En cuanto a la relación entre virtudes intelectuales y morales que ya hemos mencionado anteriormente, la virtud moral exige sólo dos virtudes intelectuales: el intelecto y la prudencia, mientras que todas las virtudes intelectuales, exceptuando precisamente esta última, se pueden dar sin las morales. La prudencia aparece en la intersección de ambas. Es, entonces, virtud moral y a la vez virtud intelectual. Esa prudencia elige los medios adecuados, mientras que el resto de virtudes morales (justicia, fortaleza y templanza) suministran el fin; alcanza de esas virtudes el fin en que ella se funda y se pone al servicio del mismo. Ya hemos dicho que la virtud moral, sin la prudencia, no puede existir, pues la necesita, en primer lugar, para constituirse como virtud, y en un segundo momento, para incrementar sus niveles de perfección. Sin la prudencia, por otro lado, la virtud moral existe pero sólo de un modo imperfecto, inicial, ya que ella es la luz que orienta el impulso procedente de aquella.

Millán-Puelles señala que la voluntad y el entendimiento van a una en el perfeccionamiento de nuestro ser. Y esto conlleva una serie de consecuencias para la acción educativa, de modo que se podría afirmar que, dado que el entendimiento y la voluntad están, podríamos decir, compenetrados en la vida moral por ella, el fin de la educación está focalizado en la virtud de la prudencia. Así, educar la prudencia es lograr en el hombre el *status virtutis*, pues ella es por la que se logran esas semillas de la virtud moral que germinarán, a las que este autor se refiere en la cita anterior.

De ahí que libertad y prudencia se relacionen íntimamente, pues la recta autonomía de la conducta del hombre sólo se da por la posesión de la prudencia. Ahí está la madurez moral.

Por lo anterior, la educación y autoeducación, para la emancipación moral, tiene su fundamento en la educación y autoeducación de la prudencia.

X. Educación y libertad: camino de la perfección

X.1. La educación como un acto de la libertad

Hemos visto en la segunda parte de este trabajo los distintos tipos de libertad y sus manifestaciones en la vida humana. También hemos ido desglosando en el capítulo anterior, de la mano de Millán-Puelles, qué es la educación en el pensamiento de Santo Tomás, pensamiento educativo al que él se adhiere. Ahora pretendemos mostrar cómo esa educación es un acto de la libertad y las implicaciones que esto tiene en la vida de las personas.

La libertad es tomar decisiones frente a las situaciones que se presentan. En este sentido, tiene un componente de conciencia de sí mismo frente a algo. El hombre libre es el que decide y actúa. Ahora bien, es preciso educar esa toma de decisiones.

En primer lugar, es preciso tener en cuenta que aprender a decidir es necesario para evitar el paso directo del estímulo a la acción. Estas decisiones se toman ante valores descubiertos en proceso de interiorización. En ese transcurso se dan unos pasos sucesivos: descubrirlos, aceptarlos, preferirlos, compenetrarse con ellos, organizar la vida en función de ellos. Cuando entendemos que esos valores nos ayudan a llegar a ser más y mejores personas, y que pueden ayudar a otros con esa misma finalidad, es cuando nos decidimos a vivirlos.

Claro que el camino no es fácil y sin dificultad alguna. Pueden aparecer obstáculos que se deben soslayar. Algunos son: no ser capaz de captar las alternativas o descubrir las ventajas e inconvenientes que traen consigo, las dudas e indecisiones, la falta de esfuerzo, o también la falta de motivación e interés.

Es preciso, por tanto, ayudar al sujeto a prever las consecuencias de sus decisiones y asumirlas responsablemente, a buscar motivos, a saber renunciar decidiéndose por algo, a no ser esclavo de las modas, a tener proyectos personales, a superar estados de ánimo desalentadores, a superar la dependencia de las “-ganas” o “-no ganas” de realizar algo.

Por tanto, se trata de ayudar a que se aprenda a decidir. Este aprendizaje se corresponde con educar la libertad. Educar es habilitar la libertad.

La libertad no es producto espontáneo, ni es lo primero que nace en el hombre; es fruto tardío y problemático de la educación y del ejercicio que la posibilita y pone en práctica. La libertad es un bien humano difícil, precario, para el que hay que prepararse, que hay que proteger, cuidar y reivindicar; nunca lo tenemos del todo garantizado ni frente a las amenazas exteriores ni frente al sinsentido. La libertad no crece espontáneamente; se aprende, se educa, se fomenta, o se bloquea, se estanca, se falsea, etc. Hay un tipo de educación que coarta, dificulta y trata de impedir el ejercicio de la libertad. Pero sin algún tipo de educación, tampoco hay libertad. A ser libre se aprende (Hortal, 1992, p. 75).

Pero educar la libertad implica –como más adelante veremos en profundidad– educar la inteligencia, la voluntad y los afectos. ¿Por qué es esto así?, porque si ellos están bien orientados según el orden que les ha sido dado en la naturaleza, a la libertad le será más fácil trabajar por el perfeccionamiento. Actúa la voluntad por aquello que

vio como útil, bueno o necesario. Si se da el error en algo de esto, la actuación será equivocada.

Con todo, ¿por qué podemos elegir mal? Porque no se ha advertido el mal o porque no se ha querido suficientemente el bien. En ambos casos, como ya se ha hecho referencia en la segunda parte de este trabajo, la libertad se ejerció defectuosamente. La voluntad no discierne en términos de juicios mientras que la razón sí. Y sin embargo, en ocasiones la voluntad rechaza lo que la inteligencia presenta como bueno y busca una justificación.

Todo hombre es un proyecto. Para que exista ese proyecto se requiere una inteligencia, y ésta puede ser correcta o incorrecta. Posteriormente, ese proyecto se ejecuta en las obras con las decisiones libres que se adecúan a la naturaleza. En efecto, —¿cómo podría considerarse un uso auténtico de la libertad la negación a abrirse hacia lo que permite la realización de sí mismo?—(Juan Pablo II, 1998, n° 13).

Entra aquí en juego la conciencia de las consecuencias del uso de las potencias bien orientadas. Por eso es necesario también enseñar a querer. Hemos de tener en cuenta que querer no es lo mismo que apetecer o desear. Querer está a nivel racional y apetecer o desear están a nivel sensible. La voluntad, como potencia del querer, genera un acto voluntario. Supone el conocimiento del fin por el que actúa, y prever las consecuencias de sus actos. En los deseos, sin embargo, no se da este proceso puesto que es sólo dejarse llevar.

La voluntad se orienta hacia lo que la inteligencia le presenta como un bien, como un valor —siendo éste especificación del bien—.

Sin embargo, puede darse el hecho de que la persona no viva las virtudes porque requieren esfuerzo, dándose así la incoherencia. Puede darse también el hecho de que actúe por móviles que mueven desde fuera, buscando placer o utilidad, y no lo haga por motivos, que mueven desde dentro, desde las virtudes. Los verdaderos valores son el marco de referencia para toda elección o aceptación libre, es decir, para toda verdadera decisión. Por tanto, educar en los motivos, en los verdaderos valores, en las virtudes, es el marco para todo proceso libre.

Entonces, educar mal es jugarse el futuro, ya que se forma al hombre. Y éste puede, con sus actos, hacerse más o menos hombre. La acción del hombre se queda en él e incrementa su poder de ejercer acciones, lo que quiere decir que en adelante podrá ejercer acciones más altas. En eso estriban las virtudes. Millán-Puelles (1989) asegura que *“la virtud es, por su esencia, perfección. (...) Viene, pues, la perfección, a completar a un hombre que no es, de suyo, perfecto”* (pp. 69, 71).

Por eso podemos decir que el hombre *“consigue”* su perfección, digámoslo así, en una redundancia sobre sí mismo. Y esa redundancia sobre sí mismo es justamente lo que se suele llamar hábito. El hábito *“la virtud”* es la perfección de la naturaleza humana.

Ese proceso creciente pone la esencia del hombre en manos de la libertad. Esa esencia es la capacidad del hombre de autoperfección, es su naturaleza autoperfectiva.

Ahora bien, en ese proceso es necesaria cierta ascesis que le permita al hombre dominar sus deseos para ser libre, distinguiendo entre bienes superiores e inferiores, bienes del alma y bienes del cuerpo. Hay que dominarse en lo inferior para poder alcanzar lo superior.

Esto contrasta con la mentalidad consumista en que nos movemos en la actualidad, ya que ésta desconoce –al menos en la práctica- la existencia de tales bienes. En efecto, sin ascética no hay virtud, y sin virtud, no hay libertad. Olvidar esto significa condenar al hombre a no crecer, a no perfeccionarse.

En el camino por el que se opta con el conjunto de decisiones en que consiste la realización de la libertad, debe haber un hacia donde, una meta: si no, la libertad se hace irrelevante. Por tanto, a su capacidad de autoperfeccionarse mediante un buen uso de la libertad, la persona añade una capacidad de ponerse metas altas que estimulan su acción, y que nacen de una cierta infinitud de su inteligencia y de su voluntad. A esas metas altas se les llama ideales. La libertad moral consiste en tratar de realizar los propios ideales, de modo que se vaya acercando a la perfección de su ser. Millán-Puelles (1989) lo ratifica cuando afirma que: “La libertad moral es libertad verdadera en el sentido de que en ella el hombre se ajusta a la verdad de la perfección de su ser” (p. 194).

Así, soy una persona educada en la medida en que mediante mi libertad responsable, con ayuda y esfuerzo, alcanzo perfecciones. La tarea del educador es enseñar a conocerse y aceptarse, a trabajar bien, a comunicarse con otros y a alcanzar su fin. Buscar la verdad y el bien, hacer el bien, ser hombres de bien, son objetivos de la ayuda eficaz de los educadores.

X.1.1. La apertura, posibilitadora de la educación

La educación tiene un amplio campo de acción en el perfeccionamiento del hombre, tal como venimos viendo. Pero esto no sería posible si el ser humano no contara con una apertura de su ser y sus potencias hacia la realidad que le rodea. Esa

apertura se refiere a la libertad trascendental humana. Millán-Puelles ha reelaborado algunas ideas referentes a este aspecto, a partir del análisis de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino.

Así, muestra cómo el animal social que es el hombre necesita de los demás para desarrollarse como hombre, no puede hacerlo en solitario.

En su acepción más estricta, el término —sociedad” significa un conjunto de personas cuya unidad se debe a un fin común (...). La coincidencia de las voluntades de los elementos del conjunto es una —unidad moral” (no un nexo físico que las enlace entre sí según el modo en que las partes de estos elementos se mantienen unidas) (Millán-Puelles, 1984, p. 258).

En el pensamiento contemporáneo se bascula entre la afirmación del hombre como un átomo aislado y absoluto (individualismo ilustrado) y la pérdida del individuo en un absoluto social. Así, Comte (citado en Millán-Puelles, 1984, p. 533) dice que:

El hombre propiamente dicho no existe; es la Humanidad lo que puede existir, ya que la integridad de nuestro desarrollo, sea cualquiera el aspecto que de éste se considere, se debe a la sociedad. La causa de que la idea de sociedad continúe pareciendo una abstracción de nuestra inteligencia es el antiguo régimen filosófico, porque lo cierto es que este carácter pertenece a la idea de individuo, al menos en nuestra especie.

Con todo, es precisamente la apertura lo que hace del hombre un ser social. Afirma Barrio Maestre (1994) que:

El yo humano está vertido hacia el no-yo. Esta no-obturación conviene a la persona en virtud de aquello que le es más propio y formal, a saber, la inteligencia y la voluntad, una suerte de —aberturas” en su ser —físico” —por mejor decir, en su naturaleza- que le

permite estar abierto a la totalidad de lo real, no de un modo material sino en la forma de poder, en cierto sentido, apropiárselo. La persona humana, en fin, experimenta una originaria “tensión” hacia el ser en general. Justo por consistir en una no-sujeción total al propio ser físico, a la capacidad respectiva, vista desde su ángulo positivo, bien se le puede denominar libertad trascendental, como hace Heidegger. Por otra parte, esto ya lo había detectado Aristóteles. Afirma, en efecto, el estagirita que el alma humana es “~~en~~ alguna manera, todas las cosas” (en *De Anima* III, 8, 431 b 21 y 5, 430 a 14 y ss.), porque todas las puede conocer y a todas puede abrirse la capacidad volitiva (p. 529).

Del mismo modo piensa Millán-Puelles, el cual defiende, como hemos indicado en la cita anterior, que la sociedad no sería nada sin ese conjunto de personas que forman una unidad moral, no una simple relación física.

Esa unidad moral se lleva a cabo porque el hombre –cada hombre- posee:

la libertad de un entendimiento abierto, en su capacidad cognoscitiva, a todo lo que, de alguna forma, tiene ser (incluso a lo que, sin tenerlo propiamente, es concebido, no obstante, como si lo tuviera) (...). No es contradictorio que un ser finito, como lo es el hombre, tenga una facultad relativamente infinita, según lo es su propio entendimiento en virtud de la libertad trascendental que de un modo innato le compete (Millán-Puelles, 1995, p. 78).

De este modo se expresa el autor a favor de la libertad trascendental humana como esa libertad que no tiene sujeción a la necesidad de conocer sólo un determinado grupo de entes, y, por el contrario, tiene la apertura a conocer todo lo que de alguna manera tiene ser.

Sin embargo, la relación de la subjetividad con la realidad externa no es la misma si se trata de una intelección o si es una volición.

En efecto, si es la apertura de la inteligencia y el ser, lo que ocurre es que se producen en nosotros “semejanzas” intencionales de las cosas que conocemos. Al conocer algo lo introyectamos en nosotros. Esa apertura trascendental del espíritu humano sólo puede ser llevada a cumplimiento porque las cosas, por ser, se abren también al sujeto humano, se manifiestan a él. Sólo porque las cosas son las podemos conocer, o expresado de otro modo, ser inteligible significa ser apto para ser aprendido. Estamos, por tanto, ante una mutua apertura.

En cuanto a la relación entre el querer y el ser, pasa lo contrario que con el conocer.

Se trata de un dinamismo no de introyección sino de éxtasis. Dicho con otras palabras, no es apropiación sino enajenación: la subjetividad se “enajena” de algún modo para verse hacia lo real (...). Si el polo intencional de mi acto de querer es también un centro personal, otro “yo”, la tensión es más completa, puesto que mi intencional asimilarme a él encuentra mayor adecuación. Por el contrario, no me enriquece tanto la tensión hacia una mera “cosa”: el “éxtasis” no se cumple debidamente porque falta la adecuación. (...) Si el tema de mi querer son objetos, mi asimilación a ellos es reductiva para mí, que soy sujeto, mientras que si quiero a un sujeto, el asimilarme a él es, para mí, en tanto que término a quo de la tensión, creativo; abro mi subjetividad a una plenitud mayor porque el polo intencional de mi querer es, a su vez, otro ser abierto al mundo (Barrio Maestre, 1994, p. 533).

Se trata, entonces, de una tensión apetitiva hacia afuera. En ella, se establecen también algunas diferencias según sea que se trate de una realidad personal o una no personal. La relación con las personas es plenificante, ya que los sujetos implicados se personifican más, mientras que con las cosas nos cosifica.

Al revés ocurre en el conocer. En él, en cambio, es mucho más perfecto el conocer cosas que personas, aunque lo primero no puede llegar a ser exhaustivo, pues es imposible que se dé un conocimiento perfecto en un ser que no es perfecto. Precisamente porque el ser del hombre es perfectible, puede completar su ser personal conociendo y queriendo la realidad exterior a él. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que es más difícil e imperfecto conocer una persona que una cosa, pues aquella tiene intimidad.

Llegamos ahora a un aspecto de suma importancia: el modelado. Éste encuentra su posibilidad en esa índole abierta de la persona humana a la que me he referido. Y ese modelado es muy importante en educación, precisamente por la apertura de la persona humana, por este doble movimiento en el conocer y el querer humano de que venimos tratando.

En efecto, el hombre aprende a comportarse como hombre. Los animales no lo necesitan, pues genéticamente ya tienen las pautas de comportamiento fijadas. Sin embargo, el hombre es, además de genética, también cultura. Es un animal social, porque necesita recibir de los demás lo necesario para conducirse como lo que es. La ausencia de especialización en nuestra anatomía es una muestra de lo anterior, así como la poca dotación instintiva en comparación con otras especies animales. Adaptamos todo aquello que nos encontramos y nos adaptamos a ello en un movimiento de ida y vuelta, de modo que podemos desenvolvemos en cualquier hábitat.

El hombre puede desenvolverse en cualquier medio porque tiene la capacidad de configurarlo culturalmente –mediante la técnica– haciéndolo a su medida. No se reduce su hábitat, por tanto, a un concreto entorno o —~~pa~~imundo” –según la traducción que

propone Millán–Puelles para la expresión alemana *Unwelt*- sino que se extiende, más allá de un medio físico determinado, al mundo en su totalidad (*Welt*) (Barrio Maestre, 1994, p. 536).

Y es precisamente por esto por lo que cada hombre puede fijarse en los demás para aprender a comportarse. Unos sirven de modelo para otros, pero cada uno responde de una manera no establecida y fija, sino con variedad de posibilidades cada vez.

La habilitación recibida para conducirnos en la vida personal se basa en lo recibido de quienes nos han precedido. Es necesario dar un nuevo impulso a la imitación, pues cada hombre se puede describir por lo que no es pero pretende llegar a ser, y a ello le ayudará lo que vea en otros.

En nuestro medio pragmático, a veces se consideran los grandes ideales, encarnados ejemplarmente en modelos, como algo extraño. Y sin embargo, son los grandes ideales plasmados en otras personas los que arrastran más que muchas palabras o meras razones, lo cual tiene una gran repercusión en la educación. Así lo indica Barrio (1994):

La necesidad del modelado no puede extrañar si se percibe su virtualidad. Básicamente pueden resumirse en una las ventajas de una correcta aplicación pedagógica del modelado. Las personas jóvenes tienden de manera espontánea a fijar su atención en grandes ideales y nobles ambiciones que requieran esfuerzos heroicos. Son incapaces de ilusionarse con pequeñeces y detestan, por principio, la mezquindad. Al educar es preciso partir de esta condición natural de la juventud que es la exigencia y la generosidad: hay que ofrecer muy amplios horizontes, valores e ideales magnánimos, y mejor todavía si han sido efectivamente encarnados por personas concretas. (...) Si el

fin de la educación moral es ayudar a las personas a alcanzar ese grado de libertad que se caracteriza por la capacidad efectiva de querer el bien arduo, el educando se animará mucho más fácilmente a buscarlo si lo ve, no en ficciones o buenas palabras, sino en una persona de carne y hueso (p. 539) .

Y en esto el primer punto de referencia ha de ser el educador, ya que es autoridad moral frente a los educandos. Quien educa tiene un mayor poder influyente con lo que es. También influye, aunque menos, con lo que hace. Finalmente, y en tercer grado de importancia, ejecuta esa tarea con lo que dice.

Sin embargo, el modelado no está de moda ni es actual en los ambientes pedagógicos, aunque en la práctica se utiliza continuamente en la vida social. Ante esto, la educación formal no puede pretender ser neutral. Se deben proponer aquellos criterios y pautas de conducta encarnados en personas que han sido hitos señeros en la raza humana elevando y perfeccionando a los hombres anteriores a nosotros.

Junto con el modelado a que da pie la apertura de la libertad humana, también la cultura es fruto del hecho de que el hombre está vertido hacia fuera de sí, hacia los otros ~~yo~~”. En efecto, por su libertad trascendental el ser humano se abre hacia la realidad que le rodea, de modo que se produce la cultura.

Cultura y libertad, por tanto, vienen de la mano. Así se percibe en el texto que sigue.

Si la humanidad es, por esencia, histórica, es porque cada generación se hace en algunos años, a fuerza de vigiliias y de esfuerzos, tan vieja como la humanidad entera. Del suelo en que está arraigada saca toda la savia, la asimila y la incorpora: a esa transubstanciación es a lo que se llama cultura. Como por medio de la cultura es la humanidad entera lo que se encuentra en cada hombre viviente, también por ella cada

hombre ha conseguido asimilar todos los descubrimientos y todos los inventos que le habían precedido. En tanto que, sin cultura, seríamos, pues, anacrónicos, al hacernos heredar el pasado, la tradición nos hace acceder de hecho a nuestra modernidad. Como la humanidad no continúa, más que por la laboriosa y perseverante libertad que la crea en cada hombre, la voluntad que la recrea es sin duda una creación continua (Grimaldi, 1988, citado en Barrio Maestre, 1994, pp. 536, 537).

En efecto, la cultura, lo que el hombre ha hecho de sí mismo, es tan natural como la naturaleza. Se ha de evitar oponer naturaleza y cultura del mismo modo que se oponen lo natural y lo artificial. Cultura y naturaleza no son dos órdenes cerrados e impenetrables, al contrario, se trata de ámbitos de interrelación constante. La cultura, por tanto, es tan fundamental en el hombre como su misma biología.

La explicación más generalizada que se ha dado para justificar la creación cultural es la indeterminación biológica de la especie humana, que se halla compensada por la inteligencia y la capacidad de autodeterminación: la libertad. (...) La dotación instintiva del ser humano es muy precaria, y sus tendencias muy plásticas e inespecializadas. La naturaleza no le ha proporcionado unas pautas de conducta fijas, certeras. Pero este déficit de instinto está compensado por la dotación intelectual de la psique humana, cuya indeterminación es también el correlato de unas capacidades operativas muy plásticas. (...) Es inteligente y libre, y porque es libre origina la cultura (García-Amilburu, 1994, pp. 562, 563).

En efecto, el hombre sería un organismo biológico casi inviable si no contara con la inteligencia.

En esa misma línea, por la plasticidad biológica del hombre, no existe ninguna predeterminación del estilo de vida humano, y, por lo mismo, tampoco la hay hacia un

tipo de cultura más que hacia otro. El hombre, como ya se ha indicado anteriormente al hablar de la apertura del ser, está abierto a la totalidad de lo real.

El hecho de que la naturaleza humana, en su biología, esté abierta al mundo, implica que esa naturaleza remite a la cultura, es decir, a lo construido por el hombre. En efecto, por su falta de especialización y su no determinación, el hombre debe adaptar la naturaleza a sí mismo mediante la transformación de ésta.

La cultura es, pues, la “segunda naturaleza”: esto quiere decir que es la naturaleza humana, elaborada por él mismo, y la única en la que puede vivir...En el caso del hombre, a la no especialización de su estructura, corresponde la apertura al mundo; y a la mediocridad de su physis, la “segunda naturaleza” creada por él mismo (Ghelen, 1981, p. 43).

La libertad humana es la creadora de la cultura; esta libertad humana, por tanto, es la creadora de esa segunda naturaleza que es la cultura (entendida ésta como el cultivo de lo específicamente humano, expresión del perfeccionamiento del hombre).

Así pues, la plasticidad biológica del hombre y su razón posibilitan y, a la vez, exigen, la cultura. Pero aunque la cultura es necesaria para el hombre, las culturas son variables, es decir, las diferentes culturas podrían ser así o de otro modo cualquiera. La cultura sólo se opone a lo inhumano. Por tanto, podríamos decir que todo lo humano es cultura. En este contexto explicativo, el término cultura se puede interpretar como la cultura subjetiva, es decir, como el cultivo del hombre por el que éste se va perfeccionando. Por el contrario, el que se refiere a las culturas, se puede entender como la cultura objetiva, que consiste en la plasmación de la actividad humana, con sus símbolos, creencias, costumbres e instituciones.

Ambas acepciones son complementarias, pues la cultura en sentido objetivo se orienta a la que hemos considerado en un plano subjetivo. Es decir, la creación cultural, para serlo, debe dirigirse al perfeccionamiento del hombre. Por ello, la asimilación cultural es algo personal, no se puede heredar. Sólo mediante la educación –por tanto, con la intervención de la libertad- se puede transmitir y asumir, forjando así la segunda naturaleza. De este modo, el hombre cultivado ha elaborado, y continúa haciéndolo, su segunda naturaleza al perfeccionar la primera. Cultivarse es perfeccionarse, según hemos visto. Dicho de otro modo, afirmar que la generación se complementa con la educación es lo mismo que decir que la naturaleza se complementa con esa cultura que da lugar a una segunda naturaleza.

El hombre de hoy, aunque se trate de un campesino, se cultiva en el habitar de la ciudad. Me explico. Habitar es el modo humano de vivir y este modo propiamente humano es la cultura, como se ha ido explicando más arriba.

En este contexto, es importante la distinción de Millán–Puelles (2001) entre el lugar (*ubi*) y el espacio. –El *ubi* no es el lugar donde está un cuerpo, sino el mismo accidente por el que éste se halla en tal lugar (...). Cada nuevo lugar viene a determinar un nuevo *ubi*” (p. 237).

Se trata de su –estar” en ese lugar, de modo que aunque se trate del mismo cuerpo, al cambiar de lugar, está en éste de otro modo. El lugar no radica en el cuerpo localizado, sino que es éste el que se encuentra en él. Este lugar envuelve a lo localizado, de modo que el cuerpo no tiene nada fuera de lugar.

En el pensamiento moderno se piensa el espacio infinito, no ocupado, como en relación con el ejercicio de la libertad, libertad que se entiende como simple independencia.

Ahora bien, tal asociación, entre libertad y espacio, es la que nos sitúa de lleno en la paradoja del espacio, porque una de las características fundamentales que tiene el lugar –de la que no hay que convencer a casi nadie– es que no puede ser ocupado por dos cosas simultáneamente. (...) Si la acción se asocia con la idea de espacio físico, “poner las cosas en su sitio” es lo mismo que establecer barreras, poner vallas, señales, etc.; (...) El espacio físico real, más que ámbito de la libertad, es un límite para ella (Bastons, 1994, pp. 546, 547).

Esto trae consigo importantes consecuencias a la hora de vivir la libertad, porque la idea de libertad coherente con esta concepción del espacio a que nos referimos, es la de quienes piensan que la libertad de cada uno termina donde empieza la del otro. Sin embargo, de esa concepción sólo provienen conflictos, pues entonces el espacio se convierte en un puro ejercicio de dominio.

Sin embargo, el hombre cuenta con una naturaleza indefinida. De esa indeterminación afirma Millán-Puelles (1974) algo que es ilustrativo para entender el modo específico que tiene el ser humano de ocupar el espacio. Dice así: “La indeterminación en el ámbito de las necesidades no es un déficit irreparable ni responde a un radical abandono existencial del hombre, sino que, más bien es la afirmación de un recurso más poderoso: su libertad” (pp. 176, 177).

En efecto, el hombre no está referido a un territorio porque lo está a todos. El hombre no tiene su sitio en un lugar.

El modo humano de vivir –hemos afirmado líneas arriba- es el habitar. El habitar es la forma de –ser”, de –estar” del ser humano en el mundo; es decir, es lo mismo que vivir. La morada del hombre es lo que él se construye, es decir, su vida.

El lugar del hombre es su espacio vital, el que él se construye a lo largo de su vida y en el que ha de formar su morada. (...) Es un lugar que se edifica con nuestro comportamiento y nuestras acciones. Por eso, más bien se relaciona con lo que los griegos denominaban *ethos*. Ethos significa el territorio, el mundo particular, el lugar adecuado para cada cosa(...) Se trata de un ámbito configurado con conductas, formado por acciones e interrelaciones personales, que van dibujando un paisaje de costumbres, pautas de conducta, tradiciones e instituciones (Bastons, 1994, p. 550).

Cuando se penetra en este ámbito se da el paso de un espacio geográfico a un espacio humano, cultural (en el sentido de –cultivo”, de cuidar las relaciones con los demás).

En ese mundo, señala Millán–Puelles (1961) que la unidad de la ciudad ~~no~~ es, por decirlo así, rectilínea y estática, sino dinámica y circulatoria, activa y operativa, de tal manera que la comunidad se constituye realmente en una efectiva –comunicación” de servicios entre los miembros que la componen” (p. 155).

Así pues, la ciudad es un nudo de intercomunicaciones en el que lo importante es la accesibilidad comunicativa y no tanto la superficie o la densidad de población.

Para ello se deben buscar puntos de referencia humanos y no geográficos para pensar el espacio humano. Bastons, (1994) siguiendo a Millán–Puelles, propone tres: las necesidades, el ejercicio de la libertad y el desarrollo del conocimiento y la inteligencia. Y según esos puntos, tres ámbitos que surgen de ellos y se corresponden respectivamente: el doméstico, el público o político y el científico o cultural.

A su vez, esas formas fundamentales de habitar se manifestarían en tres elementos arquitectónicos básicos de la ciudad: ~~la~~ vivienda”, lo que podemos llamar ~~las~~ calles”, que incluye las plazas, los espacios públicos y los lugares de encuentro, en general; y, por último, ~~los~~ parques”, es decir, los espacios para la enseñanza y el cultivo del conocimiento, la ciencia y el arte (p. 554).

En cuanto a la vivienda, ésta es el lugar para cuidar lo necesario para la vida y es un lugar privado. Sin embargo, hoy se produce la socialización de lo privado porque se busca satisfacer esas necesidades fuera del hogar. De este modo, el espacio doméstico va quedando vacío de contenido.

En el ámbito de lo social, afirma Millán-Puelles (1976, b) que:

Más bien se accede a él al superar el propio provecho en pro del servicio de los intereses generales. Es un ámbito de comunicación y colaboración en intereses comunes y, por ello, es que deviene en sentido estricto un ámbito de libertad (p. 60).

La calle debería ser el lugar en el que el vivir se torna en con-vivir, de modo que cada cual vive contando de algún modo con la vida de los demás. Ahora bien, en contraposición a esto, nuestras calles se han convertido en un lugar para pasear sin rumbo, en solitario. Se trata, en muchos casos, en un lugar donde el otro es algo indiferente para mí.

El tercero de los ámbitos, el de los espacios para el cultivo del conocimiento, la ciencia y el arte, amplía el horizonte, ya que el hombre no sólo cultiva las relaciones con los demás. En este ámbito se cultiva también la inteligencia, lo que también es de todos: los conocimientos. En él se trata de que todos los ciudadanos participen de un ocio sabio e inteligente. El lugar está en las bibliotecas, las escuelas, las universidades

y los centros de investigación y formación. Ahí es donde se ~~contempla~~” o, al menos, se debería contemplar.

X.2. Importancia del discípulo. Papel de los educadores

La educación es, como venimos viendo, generadora de humanidad. Pero no existiría si no hubiera quienes se educaran y quienes educasen a los primeros: educandos –discípulos- y educadores –maestros, padres, sociedad- son los sujetos de la educación. Ya hemos indicado porqué el hombre es educable y la importancia de que se eduque. En su ser de criatura, inacabado, dotado de una naturaleza libre, está la posibilidad de perfeccionarse, de llegar a ser en plenitud lo que ya es.

En este marco, existe un deber natural de educar por parte de padres y gobernantes. Es un deber natural que puede no ser cumplido: en efecto, junto con el libre albedrío humano se da una naturaleza cuyas exigencias se pueden libremente cumplir o no cumplir. Sin embargo, sólo cuando el que las posee se atiene a ellas podemos decir que se ha comportado de un modo enteramente natural, es decir, conforme a su naturaleza total.

Todo aquello a lo que el hombre tiene una inclinación natural lo capta naturalmente la razón como algo que es bueno y que, por tanto, ha de ser puesto en obra; y lo que se le opone es aprehendido como malo y vitando. Así, pues, el orden de los preceptos de la ley natural es conforme al orden de las inclinaciones naturales (Tomás de Aquino, *ST*, I-II, q. 94, a.2, citado en Millán-Puelles, 1989, pp. 99).

Los padres deben educar a sus hijos como un deber basado en la tendencia natural a la perfección. De este modo, dado que todo ser tiende a llevar su efecto a la perfección, el padre no sólo engendra al hijo sino que tiende por naturaleza a

perfeccionarlo o educarlo. Se da la inclinación y también –diferente- el deber de educar. Ese deber supone la libertad como propiedad de una voluntad que sigue a un entendimiento discursivo. Ya tenemos los elementos participantes: la inclinación, la racionalidad que eleva lo biológico e instintivo al plano del deber, la voluntad libre que decide.

Al deber del padre de educar a su hijo corresponde el derecho del mismo a ser educado. Y no sólo cuando es pequeño sino a lo largo de toda la vida, teniendo en cuenta que este dominio paterno va perdiendo su fundamento a medida que el hijo va perfeccionándose en el uso de la razón, que es, a la vez, un uso de su libertad. Pero nunca debe desaparecer el interés, aunque sean los consejos los que progresivamente vayan sustituyendo al dominio.

X.2.1. El discípulo

La atención al educando nos conduce a la causa final y también a la causa eficiente. En efecto, el fin es el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, y ese estado es el de virtud.

Ese hombre es el educando. Para poder serlo, debe tener una perfección sustancial. En efecto, antes de ser sujeto de la educación, el hijo ya es por la generación. Ese hijo engendrado tiene sustancialmente todo lo que conviene a la especie, y en ese sentido es ya perfecto.

A este tipo de perfección se le añade otra perfección, la cual se consigue después de la generación, pues no es esencial sino accidental.

Hay que tener en cuenta que una cosa pertenece a la perfección de otra de dos modos. Uno, para constituir la esencia de la cosa, como se requiere el alma para la

perfección del hombre. Del otro modo se requiere para la perfección de una cosa lo que pertenece al buen estado de ella, como pertenecen a la perfección del hombre la belleza del cuerpo y la rapidez del ingenio (Tomás de Aquino, 2010, I-II, q.4, a.5 in c).

Este segundo tipo de perfección, del que carece el engendrado, puede darse como operación perfecta y como disposición perfecta para la operación. Las potencias hacen esto, y dado que los hábitos son cualidades que disponen para la operación, esas mismas potencias son perfeccionadas por ellos.

El hombre es criatura, y por ello está en acto y también en potencia, de modo que debe pasar de la potencia al acto para ser perfecto. De este modo, potencia es a acto como esencia es a ser. Al actuar, una criatura añade perfecciones accidentales a la esencial. Así pues, —Las criaturas requieren completar su perfección esencial con acciones que le proporcionen un bene esse —que en las criaturas racionales se denomina felicidad-, y con hábitos que dispongan adecuadamente sus potencias a realizar dichas acciones” (Martínez, 2002, pp. 158, 159).

El educando, por tanto, al ser imperfecto en este segundo sentido, debe perseguir su felicidad (es decir, su *bene esse*). —Al hombre se le regala la existencia pero se le confía el deber de llevarla a plenitud” (Lobato, 1997, p. 122).

Debe ejercitarse en adquirir los hábitos virtuosos que le dispongan a la realización de la operación perfecta, de modo que se vaya consiguiendo la autonomía en el obrar. Para ello necesita ayuda:

El niño, en efecto, no tiene la madurez del que obra libremente, esto es, determinando sus propios actos tras descubrir el bien; por el contrario, debe ser movido a obrar por otro, quien por medio del temor al castigo o la esperanza del premio consigue que el

niño actúe adecuadamente. La situación cambia cuando el niño es capaz de determinarse a sí mismo, de obrar libremente; entonces ya no precisa de aquel tutor, sino que él pasa a ser ya su propio guía (Martínez, 2002, p. 161).

La educabilidad del educando radica, entonces, en la ausencia y necesidad de virtud y de dominio de sí.

Por tanto, se educa la ausencia de virtud, de modo que cuando ésta se consigue el educando deja de serlo. Lo educable tiene relación directa con la indigencia en la virtud. Sólo cuando se adquieren los hábitos perfectivos se termina la educabilidad. Por eso, ésta sólo se da en las potencias que sean capaces de adquirir esos hábitos, es decir, aquellas que no estén determinadas a realizar un acto concreto. Así lo expresa Santo Tomás (2010):

Se requiere que lo que está en potencia para otra cosa pueda ser determinado de muchas maneras y para diversos fines. De modo que si se encuentra un sujeto que está en potencia para otra cosa, pero únicamente para ella, tampoco hay en él lugar para la disposición y el hábito, porque tal sujeto está ya por su propia naturaleza determinado a tal acto (I-II, q. 49, a.4 in c).

X.2.2. Los educadores

El hombre adquiere la formación intelectual sobre los cimientos de las virtudes primarias del entendimiento. Y lo hace o bien directamente, por sí mismo (la *inventio*), o bien por la enseñanza de otro (disciplina). Millán-Puelles (1989) se pregunta en qué consiste la enseñanza para la formación de las virtudes intelectuales:

Al preguntarse por la esencia del proceso de toda formación intelectual, lo que se busca no es algo conveniente para que ésta se dé, sino lo permanente y necesario en ella, su

forma general, independientemente de los métodos que para conseguirlo se propongan (p. 130).

Por eso, de cara al proceso docente como vía de formación intelectual, la primera pregunta a hacerse, es si un hombre puede enseñar a otro hombre. La respuesta es que la enseñanza constituye fundamentalmente una ayuda y el maestro, por tanto, es la causa coadyuvante de esa formación intelectual. El maestro debe hacer que el mismo discípulo haga las operaciones que se requieren para alcanzar la ciencia. Entre la naturaleza auxiliar del gobernante respecto de los súbditos, y la del maestro respecto de los discípulos, se da un punto más de unión: el carácter de refuerzo y apoyo que tienen ambas.

Ahora bien, ¿de dónde le viene al maestro ese carácter de ser causa adyuvante? La razón de ser está precisamente en que el discípulo tiene un poder activo para adquirir la ciencia. Porque si, por el contrario:

Lo que un ser tiene respecto de un efecto es únicamente la potencia pasiva de recibirlo, no se puede decir que lo consigue por medio de la ayuda de otro ser, sino que este otro ser se lo consigue, de modo que el primero no funciona como un verdadero agente, sino como un paciente; por lo cual el segundo no coopera con él, sino que simplemente opera en él (...). El discípulo aprende contando, desde luego, con su potencia activa natural de adquirir el saber, pero no sólo por virtud de esta potencia, sino también merced al arte del maestro. (...) así como la naturaleza es un principio intrínseco de actividad en el ser que la tiene, el arte, en cambio, es un principio extrínseco para el ser al que se aplica. Y aunque este principio extrínseco imita, como se ha dicho, el modo de proceder que corresponde al intrínseco, su función no es la misma, sino tan sólo la de un agente coadyuvante, o sea, la de una causa auxiliar (Millán-Puelles, 1989, pp. 132, 133).

La enseñanza debe contar con la naturaleza del discípulo. Es él mismo la causa principal del aprendizaje; y lo es porque tiene una potencia activa de adquirir el saber. El maestro debe ayudar al discípulo, poniendo a su disposición los medios que necesita. Pero, insistimos, es él mismo el que usando esos medios, no simplemente recibiendo, alcanza esa verdad que se le pretende enseñar.

Así pues, la adquisición del saber es esencialmente la misma en la disciplina y en la *inventio*. Con todo, hay algunas diferencias, las cuales se derivan de la ayuda que presta el maestro en la disciplina o enseñanza. Millán-Puelles (1989), siguiendo a Santo Tomás, indica que esa ayuda se manifiesta en tres momentos consecutivos. Esos periodos se refieren, en primer lugar, a poner ante el entendimiento del educando los principios que éste tenía, ya sea (ya sean los primeros u otros que llamaremos intermedios y que aquél ha ido consiguiendo). Una vez hecho esto, en un segundo momento, el maestro ayuda así:

Llevando los principios a las conclusiones, o sea, haciendo ver cómo se pasa de los unos a las otras (...). Aunque tales conceptos son implícita y potencialmente conocidos en los más generales o comunes, es preciso, no obstante, poseerlos de una manera explícita y actual, lo cual por su parte exige que el entendimiento agente cuente con las imágenes sensibles de las cuales se extraen (p. 141).

A la vez, como se muestra en la segunda parte de esta cita, el docente debe proponer ejemplos que el entendimiento agente del discípulo pueda emplear para formar los conceptos que integran las conclusiones. Más adelante, en este mismo trabajo, se profundizará más en esto mismo, pues al hablar del proceso de génesis del saber en el apartado formación intelectual se trata de ello (Parte III, XI.2.1.).

Así actúa el maestro, pero Millán-Puelles se pregunta por el valor de esta actuación. Para responder, acude a textos de Santo Tomás en que indica la importancia de la ayuda docente, mostrando cómo la enseñanza –y por su parte, el maestro- tiene el valor de una causa esencialmente activa de la adquisición de saber por parte del discípulo. El texto de santo Tomás es el que sigue:

Pues la vista no es un poder discursivo que basándose en algunos de sus objetos llegue a otros, sino que todos sus objetos le son visibles tan pronto como se dirige a ellos (...) Pero la potencia intelectual, por ser discursiva, fundándose en unas cosas llega a otras; y, en consecuencia, no se comporta de la misma forma en la consideración de todo lo que le es inteligible, sino que ve instantáneamente ciertas cosas, como evidentes que por sí mismas son, en las cuales, de una manera implícita, están contenidas algunas otras que no puede entender más que haciendo explícitas, por medio de la razón, las que están implícitamente contenidas en los principios (...) Así, pues, el maestro excita al entendimiento a saber lo que enseña, cumpliendo la función de un motor esencial que hace pasar de la potencia al acto, mientras que quien pone algo ante la vista de alguien le excita como un motor accidental (Tomás de Aquino, *De Veritate*, q. 11, a. 1, ad 11, citado en Millán-Puelles, 1989, p.146).

En la *inventio*, sin embargo, no participa el maestro: esa es, como hemos dicho, la diferencia. También se dan diferencias en lo didáctico y pedagógico.

Así las expresa Millán-Puelles (1989):

En el descubrimiento de las verdades científicas el hombre protagoniza su propia formación intelectual de una manera más íntima y activa que cuando adquiere el saber por la enseñanza. (...) Si este proceso acontece por vía de descubrimiento o invención, su sujeto no es sólo la causa principal, sino también, dentro del orden de la eficiencia humana, la única causa activa (...). La superior intensidad que en la eficacia de ésta –la

razón- lleva consigo el hecho de descubrir, y no simplemente aprender, verdades, basta para que no todos los hombre sean en la práctica aptos para adquirir la ciencia por sí mismos (pp. 148, 149).

Con lo que se ve cómo esta autoformación intelectual requiere una mayor intensidad en la eficacia de la razón humana.

Lo anterior señala una diferencia entre los que son capaces de autoformación y los que sólo tienen el poder de aprender, pero hay también otros elementos que influyen en esto, tales como la falta de tiempo y todo aquello que impida o interfiera en parte esa posibilidad de ejercer la invención.

Este hábito inventivo puede originarse o bien por factores somáticos naturales, o bien por otros factores adquiridos. Estos últimos se generan o por la misma práctica de la investigación, o por la enseñanza, de modo que:

El hombre que por virtud de una enseñanza adquiere una determinada ciencia de forma que posee de un modo pleno el hábito de la misma, está en condiciones de discurrir por sí propio en la materia a que esa ciencia se refiere (Millán-Puelles, 1989, p. 149).

Se trata de hábitos operativos que facilitan las sucesivas operaciones. El poseedor de esos hábitos hace de maestro de sí mismo. Estamos ante una auto-enseñanza.

Con todo, Millán-Puelles (1989) señala que si se comparan entre sí el que aprende, el que enseña y el que descubre, se comprende mejor el sentido de la *inventio*. En efecto,

Adquirir el saber por vía inventiva es más difícil –por tanto, implica una capacidad más elevada- que recibirlo por medio de otro hombre. (...) Por lo demás, se comprende de

suyo que la posesión explícita del saber sea superior a la búsqueda del mismo, tanto en lo que concierne a la manera en que éste es poseído, cuanto en el grado o intensidad de deleite que ello nos produce.(...) Es más deleitable la consideración de la verdad que el hecho de buscarla, aunque accidentalmente lo segundo pueda dar en ocasiones más placer que lo primero, a consecuencia del mayor deseo que se produce por la percepción de la ignorancia (p. 152).

Si el sujeto se encuentra indigente de virtud, necesita alguien que le ayude a conseguirla y fortalecerla. En efecto, si ya tuviera esos hábitos, se valdría por sí mismo y no necesitaría ayuda de alguien distinto de sí. El maestro debe, con sus palabras, no sólo buscar el conocimiento de la verdad en el discípulo, sino la práctica del bien.

Es necesario un maestro en el que la realidad ya haya sido entendida, y cuyas palabras sean veraces (...). Es por ello que no puede enseñarse uno a sí mismo, ni pueden hacerlo tampoco los medios audiovisuales o los libros: es el maestro quien enseña a través de ellos. En efecto, sólo existe educación en la medida en que el educando escuche una palabra en la que la realidad ya esté entendida: la palabra del maestro. (...) Un maestro que no utilice adecuadamente los términos, o que no prepare convenientemente su razonamiento, más que promover hábitos científicos creará confusión en sus oyentes, alejándoles de la verdad. (...) Si en la enseñanza especulativa las palabras adquieren un especial relieve, en la moral serán las actitudes del educador las que deberán ser objeto del mayor cuidado en orden a conseguir la educación de los hombres (Martínez, 2002, pp. 317, 321).

Así, hemos visto que la ausencia de virtud, que da la posibilidad de educarse, implica otra indigencia, la de un educador. Y aunque uno mismo podría conseguir la virtud, el proceso resultaría mucho más difícil y laborioso que si cuenta con la ayuda que constituye la educación.

Sin embargo, el educando sigue siendo el principal agente en su propia formación. La virtud siempre la adquiere uno mismo, pero el maestro siempre tiene un conocimiento más perfecto de la ciencia que el discípulo, de modo que esto ocasiona la necesidad que éste tiene de aquél. Así, la plenitud de virtud que tiene el maestro es la condición de la educatividad.

No es suficiente que el educador tenga la virtud plena de que hablamos, pues si no sabe o no puede comunicarla, de poco sirve lo primero. Por eso, se ha de atender a las condiciones de comunicación para identificar correctamente la figura del educador.

Con todo, es necesario que el agente educativo tenga la virtud que pretende conseguir en el educando. Así,

Aquello que posee imperfectamente alguna naturaleza, forma o virtud, no puede obrar por sí mismo si no es movido por otro (...) El médico, que conoce perfectamente el arte de la medicina, puede obrar por sí mismo; mientras que su discípulo, que aún no está plenamente instruido, no puede obrar por sí si no es instruido por aquél (Tomás de Aquino, 2010, I-II, q.68, a. 2 in c).

El educando, con la ayuda de quien posee la virtud que se persigue, conseguirá su meta mucho antes que si la busca –la virtud- en solitario. Por eso, la pedagogía actual no debe olvidar la importancia del maestro como auténtico promotor de la virtud. Sin él, la escuela puede convertirse en un espacio de mayor o menor entretenimiento, pero no en lo que es, un instrumento educativo.

Cuando se trata de enseñar una verdad especulativa, es imprescindible la ciencia en quien enseña. Sin embargo, lo es más aún, si cabe, cuando lo que se enseña es la virtud moral. En esto es fundamental el ejemplo y el amor al educando.

La virtud moral más necesaria en el educador es, sin duda, la prudencia, pues es por medio de ella que gobierna todas las demás y es con la que se dirige al entendimiento del educando para mover desde él a la obra buena (...). Este amor al educando se convierte entonces en el primer motor del acto educativo, y sin él la tarea del que se dedica a la enseñanza no será educativa, a no ser per accidens. (...) Por el contrario, el que en dicha tarea ponga todo su amor en el educando, la convertirá en verdadera educación, viviéndola más como una vocación de servicio que como un oficio asalariado (Martínez, 2002, pp. 370, 373).

Lo anterior no quiere decir que el papel del educando sea secundario con respecto al del educador. Al contrario, como hemos indicado anteriormente, el que se educa sigue siendo el agente número uno en su proceso formativo.

El educador de hoy, además de todas las cualidades y disposiciones que se acaban de indicar, deberá también tener muy en cuenta el hecho de que hay talentos naturales diferentes en los distintos educandos, para potenciarlos adecuadamente. Del mismo modo, debe considerar las distintas etapas del periodo formativo para considerar qué técnicas son más adecuadas en unas que en otras. Y debe también, como síntesis de toda su actuación, saber ayudar al educando a manejar las tareas escolares, a tener gran sentido de autodisciplina y de responsabilidad, y, a la vez, a que mantenga adecuadas relaciones con los compañeros. Debe, en suma, hacer –y ayudar a hacer- una obra de arte.

Dado que la formación afecta al hombre en tanto que hijo, a la generación debe seguir la educación. Por eso, los primeros educadores deben ser los padres, los cuales continúan así la tarea empezada con la procreación. En efecto, ~~en~~ el orden de las causas segundas los padres y los gobernantes son agentes naturales de la formación

humana, precisamente como titulares natos de la solicitud educativa” (Millán-Puelles, 1989, p. 93).

Millán-Puelles (1989) cita algún texto de Santo Tomás en que se muestra la función primordial de los padres en la educación de los hijos. Su alusión al respecto se refiere a:

(...) una noción del padre como causa eficiente de la educación, y justamente bajo el mismo título, y no por otro distinto en que también lo es de la generación o procreación; por tanto, como principio próximo, o, lo que es igual, como la causa propia y específica, a diferencia del principio primero o causa universal de nuestros bienes, que no es sino Dios (p. 96).

El padre es, por tanto, considerado como causa eficiente de la educación. La inclinación natural a la educación de los hijos es previa al libre albedrío e independiente de él. Esto conlleva el hecho de que algunos padres, en el uso indebido de su libertad, no cumplan su función de educadores, hecho que los convierte en padres desnaturalizados. Este comportamiento sólo es posible porque la libertad humana no está categóricamente ceñida a las inclinaciones de nuestra naturaleza. En efecto, si lo estuviera, no sería posible el abandono de esta función educadora, ya que necesariamente se abordaría.

Entonces, lo natural es que la tarea educativa la realicen los padres, y sólo como excepción, la podrán realizar otros. Por eso afirma también este autor (1989) que:

La dependencia que entraña el educar se constituye en forma natural y primigenia como una relación al mismo ser del que depende el hombre en tanto que hijo. Lo que es, en suma, lo mismo que decir que padre e hijo son, de modo respectivo, el educador y el

educando, y que cualquier otra especie de educación, no establecida sobre estos mismos términos, solamente lo es en un sentido análogo y por modo vicario y supletorio (pp. 34,35).

Señala que para poder hacerlo, necesitan tener capacidad para esa tarea educativa, a la vez que tienen también el deber moral de asumir esa tarea.

Lo anterior se explica en el texto que sigue:

El matrimonio está instituido principalmente al bien de la prole, no sólo a su generación, lo que es posible sin el matrimonio, sino a su promoción al perfecto estado; porque toda cosa tiende naturalmente a llevar sus efectos a la perfección (Tomás de Aquino, In IV Sent. d.39, q.1, a.2 in c., citado en Martínez, 2002, p.170).

Así pues, si lo que viene ordenado por la naturaleza tiende a la perfección que le corresponde, no puede ocurrir que la misión del matrimonio quede reducida a la generación. Millán–Puelles (1989) dice al respecto:

La conducción y promoción de que se trata (la educación) vienen concebidas como una cierta prolongación del engendrar, a la manera de un complemento de éste, que, sin embargo, no es todavía un enriquecimiento o perfección definitivos de la prole. Aunque a ello se enderece (de la misma manera que la generación se ordena al ser), guarda más parentesco con la formalidad del engendrar que con lo que en éste se produce. En tal sentido, la educación es como una segunda generación (p. 32).

De lo anterior se puede deducir que el matrimonio tiene una importancia esencial en relación con la educación de la prole. En efecto,

Por la ordenación natural del matrimonio a conducir a la prole a su perfección se infiere la obligatoriedad de que el matrimonio se componga del padre y de la madre; (...) en la educación de los hijos ambos son necesarios, no tanto por cuestiones organizativas o de

inteligencia, cuanto por el fundamento que el hijo encuentra en la unión de sus padres, sin la que no puede aprender la auténtica virtud (Martínez, 2002, p. 170).

Y por lo mismo, el matrimonio exige una fidelidad hasta la muerte. Así, el amor entre los padres debe informar siempre la actividad educativa que ejercen. Ese amor, por el que engendraron a sus hijos y que es elemento de unión entre ellos, es, podríamos decir, el mejor instrumento pedagógico que pueden usar.

Se podría decir que, dada la grandeza de esta misión, quizá los padres no sean capaces de realizar la tarea educativa que les corresponde. Sin embargo, su racionalidad y la exigencia de virtud de su responsabilidad familiar son los presupuestos naturales para obtener en sus hijos la madurez imprescindible para encauzarse hacia la felicidad.

En lo administrativo también se dan unas consecuencias que se derivan de las anteriores, pues el derecho natural de los padres a educar a sus hijos deberá ser protegido por las leyes positivas. En efecto, no puede darse un deber sin el correspondiente derecho.

Con todo, los padres, a su vez, necesitan ayuda de otros para poder educar a sus hijos. Millán-Puelles (1989) señala que:

De una manera inmediata, los agentes concretos de la educación pueden serlo otros hombres a los que no pertenece, respecto del educando, ni la condición de progenitores suyos ni la de directivos de la sociedad en que viven. Pero el impulso inicial, la moción primordial y originaria de la actividad educativa, sólo es reconocida por Santo Tomás a los padres y gobernantes (p. 93).

La ayuda a los padres en la tarea educativa la ejecuta, por tanto, la sociedad civil, la cual no sólo debe colaborar con bienes materiales, sino que debe ayudar en la adquisición de la virtud. Padres y gobernantes tienen el deber natural de formar, y, por tanto, también el derecho. No se trata de un derecho positivo sino un derecho, como se ha indicado, natural. No es, entonces, que la expresión “agentes naturales” haga concebir que padres y gobernantes sean educadores principales por ser los más frecuentes agentes formativos. Ese término indica, más bien, que ellos son los que tienen los deberes y los derechos naturales relativos a la educación. Por ello, tanto la omisión de estos deberes naturales como la violencia opuesta al ejercicio de los derechos correspondientes son algo éticamente reprobable.

Con todo, la función del Estado es subsidiaria. La tarea educativa de los padres, es más importante y principal. Además, la acción estatal no puede alcanzar la intimidad y personalización que sólo es posible en la familia.

De un modo natural, el hombre pertenece no sólo a la familia sino también a una agrupación más amplia que es la sociedad civil, de modo que lo que el padre representa en la familia, lo hace el gobernante en la sociedad. Pero esto no quiere decir que haya interferencias con las que unos invadan el campo de los otros. El derecho y el deber que tienen los gobernantes a intervenir en la formación del ciudadano, es porque les corresponde buscar el bien común, y en esa búsqueda se encuentran, lógicamente, con la formación de los sujetos que constituyen la sociedad.

Por tanto, el gobernante debe ordenar la vida política, la cual corresponde a todos los ciudadanos. Para hacerlo debe, lógicamente, dar las órdenes precisas, de manera que se llegue a conseguir la paz y así, a una mayor facilidad para la contemplación de la verdad.

De este modo, la actividad que el gobernante ejerce influye en que sea posible esa contemplación. Y teniendo en cuenta que la perfección propia del entendimiento se verifica en aprehender la verdad, vemos que esa actividad gubernativa a que nos referimos es una condición necesaria para que se favorezca esa perfección.

Así pues, llegamos a un momento de la exposición en que se pueden mostrar, por un lado, las diferencias entre padres y gobernantes, y, por otro, las que hay entre maestros y gobernantes. Todo ello en relación al papel de cada uno de ellos en la tarea educativa. En el primer caso, la facultad de los padres de educar a sus hijos les viene por el deber natural que poseen de educarles. En el segundo, los maestros actúan como una con-causa de la formación del educando, mientras que el gobernante no realiza ninguna función activa, ya que: “La paz no es, a diferencia de la enseñanza, una operación, sino un estado, y como tal no es productiva de efectos, aunque contribuya a hacer posible que entren en ejercicio las respectivas causas” (Millán-Puelles, 1989, p. 110).

En efecto, la enseñanza de los saberes teóricos no es una obligación, ni tampoco un derecho, del gobernante. Lo que le corresponde es, entonces, ordenar la instrucción de estos saberes en tanto en cuanto incidan en el bien común.

Resumiendo, podemos decir dos aspectos en lo referente a la acción de los gobernantes en la educación:

Por un lado, su función es subsidiaria de los padres en la tarea educativa de sus hijos, de manera que deben ayudar a estos en lo que no puedan afrontar ellos solos.

Por otro, esa función subsidiaria lo es sólo en lo que respecta a la contribución al bien común, de modo que la ley sólo tiene competencia para mandar los actos

virtuosos que el bien común requiere. De esto se deduce que sólo puede prohibir los vicios que sean más graves, que son de los que la mayoría, aún sin virtud, puede abstenerse.

Esta contribución al bien común le aporta mucho a la formación moral del súbdito, pues el deber de educar moralmente a sus hijos, lo tienen como padres y también como ciudadanos. A esto se une la obligación del gobernante de educar moralmente buscando, como hemos indicado, el bien común de todos sus súbditos. Por eso, toda ley justa es formativa, ya que propone el cumplimiento de algo necesario para conseguir el bien común. Por tanto, el fin directo que busca el gobernante es la consecución del bien común, pero el fin indirecto es la virtud de los súbditos, pues sólo ella es el medio para conseguir aquél.

La ley preceptúa únicamente sobre los actos de las virtudes que son ordenables al bien común, bien de un modo inmediato, como el que corresponde a lo que por el bien común se hace directamente, o bien de un modo mediato, como cuando se dan normas para conservar el bien común y la paz. Así lo indica Millán-Puelles (1989):

Todos los actos ordenables a este bien pueden ser ordenados por el gobernante a través de la ley, sin que quepa decir fundadamente que ello supone una abusiva intromisión en la personal intimidad del súbdito, porque éste carece de derecho a reservar para su vida privada el ejercicio de las virtudes que la convivencia necesita. Sin embargo, la ley no tiene como objeto una completa perfección del súbdito en toda la intensidad de las virtudes morales, sino únicamente la que para el bien común sea necesaria y, como efecto de la ley, posible. (...) la ley sólo tiene competencia para preceptuar los actos virtuosos que este bien requiere (p. 120).

Teniendo lo anterior en cuenta, ~~desde~~ desde el punto de vista de la intimidad o inmediatez personal del beneficio, el del padre a su hijo es evidentemente superior al del gobernante a sus súbditos” (p. 117).

XI. Proceso formativo

Llegamos así, en esta tercera parte, al capítulo que trata de la duración del proceso formativo, de los elementos de la formación y el perfeccionamiento, y de algunos medios a utilizar para ello. Con ello se terminaría de mostrar cómo Millán-Puelles indica que es el camino para la libre afirmación de nuestro ser, a la vez que se proponen algunas cuestiones complementarias que, a mi juicio, no aborda suficientemente el autor gaditano.

XI.1. Duración

El proceso educativo es susceptible de plantearse con respecto a una duración que tendría un principio y un fin. Millán-Puelles se pregunta si la educación tiene un inicio y tiene un fin. Y si se da el hecho de que en efecto se acaba alguna vez, este autor se pregunta a su vez cuándo lo hace.

La educación comienza con el nacimiento, e incluso en el tiempo prenatal, con los cuidados que efectúa la madre. Claro que siendo la educación la formación del entendimiento y la voluntad, no se da en esa etapa una educación auténtica, puesto que lo que se hace en ella no afecta a estas potencias del educando (aunque sí –y sólo- a las del educador).

Sólo cuando se pueda llevar a cabo la *instructio* estamos en condiciones de hablar de auténtica educación, pues es entonces cuando se pasa de la *nutritio* a atender a esas necesidades superiores de la formación del entendimiento y la voluntad.

Siguiendo a Santo Tomás, muestra Millán–Puelles (1989) cómo el hombre tiene la necesidad de desarrollar su entendimiento perfeccionándolo:

Lo que el animal irracional tiene por el hecho de haber nacido, el hombre lo suple –y hasta lo mejora- con una razón que ha llegado a ser prudente, es decir, suficientemente pertrechada para atender de una manera eficaz a las necesidades de la vida (p. 39).

Se trata de una necesidad doble: por un lado vital, ya que la prudencia le hace falta al hombre para administrar su vida, y, por otro, específicamente humana, dado que no contamos con una prudencia innata.

Ahora bien, el llegar a ser prudente se consigue después de un tiempo en el que el sujeto alcance la posibilidad de captar la educación que se pretende darle. Sólo cuando el hombre llega a tener la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso, es decir, la discreción, es cuando puede acceder a la educación. No se trata de la discreción en el sentido de poder tener ya una experiencia larga que se consigue con el tiempo, pues en este momento sólo distingue entre lo verdadero y lo falso. Luego vendrá la experiencia veterana en el asunto concreto.

Así pues, Millán–Puelles (1989) indica que:

Para que el hombre pueda ser instruido es necesario que haya superado una primera etapa de su vida, en la que a pesar de estar en posesión de la facultad de raciocinio todavía no es capaz de discurrir, por no tener aún las condiciones precisas para el uso de dicha facultad. El hombre nace con la facultad de la razón pero no con su uso. Éste se hace posible después de cierto tiempo, cuando se cumplen determinadas condiciones fisiológicas (p. 40).

Esto último le lleva a Millán–Puelles a una afirmación que es interesante para tener en cuenta en la educación: la *educatio* de los primeros años de la prole prepara el camino para la que se dé mediante la *instructio* en los siguientes. Así, si la atención a las necesidades materiales de la prole es precaria, probablemente no se prepare convenientemente el terreno para una educación buena en los años en que aquélla –la prole- puede recibirla, según hemos indicado más arriba. Y al revés, si la *nutritio* es adecuada, seguramente se está abonando el sustrato humano para que la eficacia educativa sea segura y abundante.

Ahora bien, una vez empezado el proceso educativo, podemos preguntarnos cuándo termina éste. Millán–Puelles hace referencia a Santo Tomás para explicar algo que es importante para entender su propio planteamiento en relación a la influencia del matrimonio en la educación de los hijos. Anteriormente ya hemos hecho una breve alusión a esto (X.2.2.2.). Basado en el texto del Aquinate que dice:

El matrimonio, por intención de la naturaleza, está ordenado a la educación de la prole, no sólo por algún tiempo, sino por toda la vida de la prole. De ahí que sea de ley natural que los padres atesoren para los hijos y que éstos sean herederos de aquéllos; y, por tanto, ya que la prole es un bien común del marido y su mujer, es necesario, según dictamen de la ley natural, que la sociedad de éstos permanezca perpetuamente indivisa; y de este modo es de ley natural la inseparabilidad del matrimonio (citado en Millán–Puelles, 1989, p. 45), Millán–Puelles (1989) comenta:

La duración de la actividad educativa por toda la vida de la prole funda nada menos que la inseparabilidad del matrimonio. (...) El pensamiento de Santo Tomás no puede estar más claro. La inseparabilidad del matrimonio es de ley natural, porque éste se halla naturalmente ordenado a la educación de la prole durante toda la vida de la misma (p. 46).

Así pues, en lo que respecta a la finalización del proceso formativo, se ha de tener en cuenta que son necesarios tanto los hijos a los padres como los padres a los hijos. Y esto hasta que llega el momento en que el educando consigue el dominio propio. Es entonces, cuando se da esa capacidad de determinarse a sí mismo sin necesitar ya un tutor, cuando el sujeto llega a adulto y es el momento en que finaliza la actividad educativa. Esa finalización no es, con todo, un final definitivo del trayecto, pues:

La perfección o plenitud de ser, término de la actividad educativa, no es punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de partida (...). Lejos de constituir un freno, o una estación postrera, es justamente la condición y el fundamento mismo de nuestra auténtica y verdadera actividad (Millán-Puelles, 1989, p. 64).

XI.2. Elementos en la formación-perfeccionamiento

XI.2.1. Formación intelectual

Hemos reflexionado sobre la duración del proceso educativo, de ese proceso que lleva a la promoción de la libertad y de la plenitud del hombre mediante la educación.

Nos introducimos ahora en las direcciones capitales de ese proceso, que según Millán-Puelles son el cultivo de la inteligencia y la formación moral. Formación intelectual es aquella que tiene por objeto las virtudes propias de la facultad intelectual, mientras que el sujeto más inmediato de la formación moral son las facultades apetitivas que se conforman en la formación moral, es decir, la voluntad y los dos apetitos sensitivos (el apetito concupiscible y el apetito irascible). El sujeto inmediato de la formación intelectual es el entendimiento, mientras que el de la

formación moral es la voluntad. Añadiré algo referido al crecimiento de la dimensión afectiva, sin la cual el hombre no puede ser considerado plenamente y a lo que Millán-Puelles no le dedica mucha atención.

Este autor recoge el pensamiento de Aristóteles, pues éste:

no reduce la educación a una enseñanza racional; piensa que la virtud se forja por el hábito y el ejercicio con el concurso de la naturaleza y la razón, implicando conocimiento, libre elección y disposición estable. (...) La educación aprovecha los instintos y las tendencias del niño, poniéndose al servicio de la naturaleza para completar esto que la naturaleza ha dejado incompleto (Naval, 1994, p. 615).

Así, para la formación intelectual la enseñanza es la actividad que es ocasión de hábitos por medio del lenguaje, a la vez que allana los obstáculos para comunicar la verdad. Con todo, es el propio sujeto el que atesora las riquezas recibidas por la enseñanza para convertirlas en hábitos que posibilitan la perfección.

La formación intelectual se identifica, en palabras de Millán-Puelles (1963), como:

Un despliegue de la facultad intelectual, que se realiza simultáneamente con la actualización de sus contenidos materiales. La inteligencia humana se modela en la medida en que, de una manera gradual, se determina en ella su capacidad de poseer las formas de las cosas, que van siendo adquiridas, según la mediación característica de la verdad de la ciencia, a través de un proceso de asimilación o reducción a los principios generales del saber (pp. 52, 53).

Sin embargo, la educación o formación no se identifica con la enseñanza. Ésta origina aquella pero no se identifican. En efecto, hay un elemento imprescindible y determinante del éxito de la enseñanza de cara a la formación o educación: se trata del

educando. Es él quien realiza por sí mismo la adquisición formativa, aunque con la colaboración de otros. Es necesario el concurso de la voluntad, de modo que aunque el discípulo debe contar con la ayuda del maestro, es él mismo causa principal del aprendizaje.

En ese proceso son necesarios unos determinados recursos que deben estar bien articulados para producir el efecto formativo deseado. El maestro es causa principal de lo que él mismo ofrece a su discípulo, pero esto que le ofrece es un instrumento para conseguir el saber, el cual es adquirido con la colaboración del propio discípulo. El maestro se vale de palabras, las cuales no tienen en sí mismas la capacidad para ocasionar el acto de entenderlas. Es el sujeto el que hace decisivo que las palabras realicen su misión. Enseñanza, información y maestro son causas instrumentales de la adquisición del saber en la formación intelectual, pero eso no les quita importancia. En efecto, son causas activas que actúan como motores esenciales de esa formación, pues estimulan al entendimiento a saber.

Como resultado final, la actividad de enseñar debe dar no sólo el aprender, sino también un cambio en la acción del educando. Se persigue la modificación del comportamiento del educando, pues puede darse la circunstancia de que se aprenda pero sin entender lo que se ha aprendido. Por otra parte, pueden darse aprendizajes que no son educativos porque no promueven acciones en el educando. Este cambio en el comportamiento con frecuencia no se da, pues se trata en muchos casos de enseñanza puramente instructiva que busca la productividad, es decir, se forma un saber en el educando, pero no se forma él como efecto de lo aprendido, en algún sentido. El término instrucción, por sí mismo, tiene más referencia al saber que a la persona. Así pues, una actividad de enseñanza no cumplirá una finalidad educativa, si no promueve

acciones tanto en el que aprende como en el que enseña, ya que éste también obra voluntariamente al enseñar, tanto con respecto al que aprende como a lo que enseña y a cómo lo enseña.

La formación intelectual se refiere al desarrollo de las virtudes intelectuales, pero a partir de las llamadas virtudes intelectuales primarias: el intelecto o hábito de los primeros principios intelectuales, y la *sindéresis* o hábito de los primeros principios prácticos. Ambos habilitan el entendimiento para que éste pueda participar en cualquier operación científica de cualquier grado de dificultad.

Efectivamente, para llegar al conocimiento intelectual de alguna verdad hay que partir de otra que ya se tiene de un modo natural –previa a toda búsqueda y a toda demostración-. Entonces, lo que hace de punto de partida es un hábito no adquirido.

Santo Tomás habla de la *disciplina* y de la *inventio* como dos vías de la formación intelectual. Se trata de procesos en los que, respectivamente, interviene o no la figura del maestro o educador.

Ante esto podemos preguntarnos acerca de cuál es el sentido de la enseñanza para la formación de las virtudes intelectuales. Buscamos la esencia del proceso de la formación intelectual, es decir, qué es lo necesario en ella y qué lo meramente conveniente para que se dé.

La pregunta previa es si se puede enseñar a otro y, caso de que esto sea posible, que requerimientos serían necesarios para que se den el proceso docente y de aprendizaje.

Ya hemos tratado anteriormente (X.2.2.), acerca de la función y tareas del maestro, los padres y el Estado dentro del proceso educativo. En este proceso es

decisiva también, y en un grado destacado, la actividad del discípulo. Es él quien ha de entender los términos con que el maestro le habla. Del mismo modo, tiene que ir reproduciendo lo que le va diciendo el que le enseña. El maestro es tan sólo la causa instrumental del aprendizaje del discípulo.

Pero ocurre algo que es decisivo: si esto no se logra, habrá información de un conjunto de datos, pero no hay comunicación entre los sujetos implicados. La enseñanza no es considerada como una situación comunicativa, una forma de apertura a la comunicación personal. Concepción Naval 1994) dice al respecto:

Si pasamos por alto esto, la educación se puede reducir a palabras y la comunicación será exclusivamente objetiva. Educar será informar de una objetividad de conocimiento, a la que deben adaptarse las acciones subjetivas de aprendizaje. Así la educación se centra en la elaboración técnica de la enseñanza, en la determinación de las mejores condiciones para conseguir una información objetiva que se transmite luego al educando (p. 617).

De ahí que la pieza clave para que la enseñanza se convierta en educación es que se dé comunicación intersubjetiva. ¿Qué es preciso para ello? Lo que se necesita es que la información se pliegue al educando, y no al revés. En efecto, así es como se da la personalización en la tarea de la enseñanza, dando apertura de la información objetiva a las acciones personales del educando. Insistiendo diremos que lo que debe ocurrir es que se pliegue la información al educando y no el educando a la información.

El papel del educador aquí es fundamental, pues debe conocer lo propio del aprendizaje del educando para tenerlo en cuenta al aplicarse a la tarea educativa, de modo que sus métodos en el actuar educativo se plieguen a ese modo de aprendizaje

propio de quien se educa. Millán–Puelles (1989) cita un texto de Santo Tomás que ilustra lo que venimos diciendo. El maestro actúa “ofreciendo a la consideración del discípulo los principios que ya éste conoce (...); llevando esos principios a las conclusiones; y proponiendo ejemplos sensibles con los que se forman en el alma del discípulo las imágenes necesarias para la intelección” (p. 141).

La enseñanza es una ayuda, y el docente, por tanto, el sujeto coadyuvante en la formación intelectual del discípulo. Pero para que esto sea posible, debe haber en éste último una potencia activa que permita el proceso. Esa potencia no podría ser pasiva, pues entonces es el otro, el educador, quien lo consigue, y no el propio educando. Así, la causa principal es el discípulo, y la auxiliar, el docente.

Aún cuando lo anterior se refiera a la intervención del maestro, -cosa que ocurre en la *disciplina* y no en la *inventio*-, es común a ambas el proceso de la génesis de la adquisición del saber. Afirma Millán–Puelles (1989) que:

El proceso esencial de la razón en la adquisición del saber es el que tiene como punto de partida los primeros principios, y como etapas o fases intermedias, en primer lugar, la aplicación de estos principios a materias u objetos determinados, y luego, sobre la base de las conclusiones obtenidas, la aplicación a otras nuevas materias (p. 137).

El camino va desde el fundamento a lo fundamentado, desde las premisas a la conclusión. El fundamento son los primeros principios los cuales son una pura intuición, por lo que ni pueden demostrarse ni tampoco es necesario hacerlo. Es el llamado entendimiento agente el que conoce de un modo natural esos principios. En ese paso de los principios a las conclusiones está el modo de saber, porque la razón sólo puede funcionar como tal cuando actúa de ese modo. Así pues, el proceso de adquisición del saber consiste en:

- captación por los sentidos de los datos necesarios para elaborar los conceptos;
- el entendimiento agente ilumina esos datos;
- el entendimiento paciente –o facultad propiamente intelectual- aprehende los conceptos;
- aplicación de los primeros principios a esos nuevos conceptos;
- establecimiento de las conclusiones.

Respecto a cuáles son los caracteres propios del aprendizaje en la *disciplina* y cuáles en la *inventio*, hay que distinguir entre ambos. Dado que ya se ha tratado este aspecto al mostrar el papel de los educadores (X.2.2.), sólo lo nombraremos brevemente. Así, citando a Sto. Tomás, Millán–Puelles (1989) señala las características propias del aprendizaje. Referido a la *disciplina*, dice que en primer lugar se deben actualizar los principios intermedios poniéndolos ante el entendimiento del educando (que ya los poseía). En segundo lugar, se llevan esos principios a las conclusiones haciendo ver cómo se pasa de unos a otras. Finalmente, el maestro debe proponer unos ejemplos con los que el entendimiento agente pueda formar los conceptos que serían las conclusiones, de modo que los ejemplos citados serían las imágenes sensibles de las que se extraen. El maestro puede mostrar la unión entre los principios y las conclusiones, pero es imprescindible que el educando comprenda esa unión: si no se da esta comprensión por parte del que se educa, es inútil el proceso. Es ahí donde radica la actividad del discípulo, en comprender el sentido de las palabras que llegan hasta él.

De este modo, el maestro es sólo un instrumento en el aprendizaje del educando. Con todo, esto no disminuye la importancia del educador, pues lo que le

corresponde es hacer que el mismo educando haga las operaciones que son necesarias para alcanzar la ciencia.

En lo que se refiere a la *inventio*, el educando es no sólo la causa principal, sino también la única causa del proceso educativo. A esto se llega después de la *disciplina*. Es el culmen del proceso, cuando el discípulo sabe por sí mismo abordar el camino. Es, por tanto, un momento de mayor plenitud. Intervine ahí el gozo de la contemplación. Ese gozo que se experimenta cuando se posee el saber.

En este proceso de formación se da una relación entre las virtudes morales y las intelectuales. En efecto, la adquisición de las virtudes intelectuales tiene lugar en un sujeto con pasiones y que cuenta con una voluntad bien o mal inclinada. Por eso, debemos tener en cuenta, por un lado, la eficacia de las virtudes morales en la adquisición de las intelectuales, y por otro, el modo en que estas últimas obedecen al mandato de una voluntad bien habituada.

¿Por qué las virtudes morales influyen positivamente en el saber? Lo hacen porque posibilitan la consideración de la verdad al impedir la vehemencia de las pasiones y la agitación externa excesiva –cosas ambas que interfieren en esa consideración. Se trata, por un lado, de quitar obstáculos. Por otro, de facilitar que la voluntad tenga la fuerza necesaria, de un modo permanente, para poder ser firme ante esos obstáculos y conseguir así influir en que el entendimiento se ejercite en sus actos propios. Esas dos tareas las hacen las virtudes morales: quitar obstáculos y dar alas en orden a la consecución de las virtudes intelectuales.

Millán–Puelles (1989) cita algunas virtudes morales que son de un modo específico influyentes en el proceso que venimos indicando. Así, señala en primer

lugar la esperanza, ya que al ser el saber el objetivo de un esfuerzo humano, se presenta como un bien futuro que a la vez tiene un cierto carácter de dificultad, lo cual es el objeto de esta virtud. A la vez, por no ser fácil, significa un ejercicio de la virtud de la magnanimidad. Abstinencia, castidad, studiositas y docilidad son señaladas también como influyentes en la adquisición de las virtudes intelectuales.

Abstinencia y castidad disponen a la contemplación, mientras que los vicios contrarios abundan en las imágenes que una sensibilidad sobreexcitada opone a la operación intelectual. Para Millán-Puelles, siguiendo a Sto. Tomás, estas dos virtudes se oponen a los vicios que más indisponen para la práctica de la operación intelectual.

De modo distinto, la studiositas, en relación con la templanza y la fortaleza, ofrece dos aportes en la relación con las virtudes intelectuales. Así, en consonancia con la primera, refrena el apetito inmoderado de saber y, con la segunda, se sobrepone al deseo natural de evitar las molestias del esfuerzo que se requiere para adquirir el saber. Es decir, hace, en cierto sentido, de freno y de impulso, pues tanto el deseo de saber como la aversión al trabajo por conseguirlo, son naturales al hombre. Con el freno del deseo inmoderado de saber impide que ese deseo se convierta en una excesiva curiosidad. Con el impulso para que la voluntad se sobreponga a las molestias que genera el esfuerzo por conseguir el saber, la virtud de la studiositas consigue que el deseo de saber sea lo suficientemente fuerte como para mantenerse en medio de esas molestias.

La docilidad, como parte de la prudencia, es la otra virtud citada. Tiene mucha relación con la disciplina, es decir, con el saber por vía del aprendizaje. En efecto, es dócil el que está dispuesto a aprender, el que está dispuesto a dejarse enseñar. En su oposición están los vicios de la pereza y la soberbia, ya que ambos evitan el aplicarse a

las enseñanzas de los más expertos, bien por descuido o negligencia, o bien por despreciar esas enseñanzas.

En esta formación intelectual, nos hemos referido en cuanto a lo educativo, a la influencia de las virtudes morales en el desarrollo del intelecto, a las diversas formas de actuar según se refiera -en términos tomasinos- a la *disciplina* o a la *inventio*, y también a la función del maestro en el proceso formativo. Todo eso es así, precisamente, por la relación profunda e indisoluble que mantiene la inteligencia con la libertad y la voluntad humanas, o mejor, con la voluntad libre del ser humano.

Así, como resultado de esa relación profunda y múltiple en sus manifestaciones, surge la posibilidad de controlar y dirigir nuestras operaciones mentales para llegar a un conocimiento del mundo de un modo teórico y también práctico, en el sentido de captar las posibilidades que se nos ofrecen para el desarrollo de nuestros proyectos personales.

Ese conocimiento se alcanza con la inteligencia, la cual sólo crece si hay adecuación a la realidad, es decir, si se parte de la base de que el hombre reconoce aquello que conoce (y no que construye). Aprender es enriquecerse con la riqueza de la realidad tal y como es, no construirla. Esta idea de la construcción de la realidad, corresponde al constructivismo pedagógico y proviene del constructivismo filosófico. Es hija del idealismo kantiano, para el cual conocer es construir representaciones de las cosas, ya que no podemos conocer la realidad en sí de nada: entonces no estamos ante lo que las cosas son sino ante lo que parecen ser. Cuando se afirma que algo existe se está diciendo que se está pensando en ese algo, de donde se deduce que las cosas son sólo representaciones o figuraciones mentales. Es verdad que hay un sector muy amplio de la realidad que ha sido “construido” (por ejemplo, del arte, del

pensamiento, de la ciencia, de la economía, de la técnica), pero el problema está en pensar que lo significativo de las cosas es lo que pensamos o sentimos de ellas, prescindiendo de lo que realmente son.

La consecuencia es que si la realidad es lo que yo siento de esa cosa, la inteligencia no crece. Sólo se da su crecimiento si me apropio de la realidad de esa cosa, ya que el entendimiento hace suyo lo que conoce. Pero si se trata de una realidad virtual, no me aporta nada.

Tampoco crece la inteligencia con el recorte a la memoria, pues sólo sabemos lo que recordamos. Esto no quiere decir que se deba instaurar un excesivo ~~memorismo~~”. Ni tampoco con la exclusión de las llamadas ~~lecciones magistrales~~” o, en general, lecciones que vengan de fuera del que se educa. No es, por tanto, conveniente, reducir la tarea educativa a un ~~taller~~” en que el educando se dedica a mirar su propia producción, sin trascender ni salir de sí mismo. En efecto, sólo ese salir para apropiarse de la realidad hace crecer la inteligencia.

Ahora bien, ¿cómo se hace todo eso?, ¿cómo conseguir un desarrollo de la inteligencia de modo que se dé lo que Millán-Puelles, citando a Santo Tomás mostraba como el proceso desde el fundamento a lo fundamentado, desde las premisas a la conclusión? Barrio Maestre (2007), en un extenso párrafo que cito a continuación, detalla los procesos que el educador ha de fomentar y propiciar para conseguirlo:

El desarrollo de la inteligencia reviste diversos aspectos de interés para la tarea educativa. El educador ha de promover y apoyar hábitos de observación cuidadosa, de descripción, de asociación-disociación, convergencia-divergencia, análisis-síntesis. Se ha de procurar educativamente la adquisición de habilidades cognitivas relacionadas con las principales operaciones intelectuales: la conceptualización, la universalización, la

clasificación, la definición, el razonamiento inductivo y deductivo, y todo ello en los diferentes ámbitos de operaciones intelectuales, como la inteligencia teórica, que permite la correcta realización de las operaciones conceptuales, judicativas y discursivas; la inteligencia práctica o capacidad de resolución de problemas, la inteligencia estratégica o razón instrumental, que nos permite entender adecuadamente la relación medio-fin en las diversas tesituras de la vida; la inteligencia social, que es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y el sentido de la oportunidad en la convivencia, etc. (...) Las investigaciones más recientes en la ciencia cognitiva se centran en áreas directamente relacionadas con la educación intelectual: los estilos cognitivos, aprender a aprender, los conocimientos tácitos que han de poseerse para tener éxito en un cierto ámbito y que habitualmente no se enseñan, los superdotados, la creatividad como un pensar novedoso y de calidad, el acceso racional a terrenos aparentemente inconexos con la razón, como son el axiológico, el actitudinal y el afectivo (pp. 119, 120).

Es un panorama amplísimo del que no se debe excluir ningún tipo de aspecto dándolo por supuesto. Con un lenguaje actual y basado en investigaciones que corresponden a la educación de hoy, este autor detalla lo que Millán-Puelles sólo mostraba a grandes rasgos.

XI.2.2. Formación moral

A lo largo de las líneas que preceden, he manifestado cómo toda educación consiste en una apelación a la libertad para ayudar al hombre a que se humanice: de ahí que se pueda afirmar que esa educación tiene una dimensión moral. Por tanto, la educación moral es, por un lado, posible, y por otro, legítima. Esto no quiere decir que dependiendo del código ético que se proponga, la educación moral será más o menos

justificada. No, en realidad, todo depende del compromiso del educador por buscar la verdad y el bien para la plenitud personal del educando.

Esa posibilidad y legitimidad son contradictorias con las corrientes actuales que se oponen a la educación moral, señalando que ésta supone una intromisión del educador en el santuario de la intimidad personal del educando, imponiéndole pautas de comportamiento de modo que no respeta su conciencia. Por el contrario, el educador debe aplicarse a la educación moral de sus educandos. La educación en este sentido es necesaria porque el hombre necesita saber quién es, y sobre todo en determinadas etapas de su vida, requiere puntos de referencia y modelos que le ayuden en la tarea de desarrollar eso que él ya es previamente.

Con todo, la influencia del educador no debe ser como una campana hueca que suena pero no tiene nada dentro. En efecto, el que educa debe tratar a todos sus alumnos por igual, yendo delante de ellos con el ejemplo de modo que consiga que esos principios morales expuestos de palabra y de obra sean asimilados vitalmente con criterio propio. Sólo entonces habrá educación moral auténtica.

Respecto a la importancia de la tarea del educador en este sentido, Barrio Maestre (2007) señala en una larga cita de Ibáñez-Martín que:

Quien considera que debe abstenerse de toda educación moral, quizá no se da cuenta de que lo que está haciendo es realizar una influencia determinada, que no justifica, pues todo docente, de un modo o de otro, influye en la configuración moral de sus alumnos. Y quien cree que su intervención en temas morales debe consistir en presentar todas las posiciones con la misma aparente convicción, pasando luego a escuchar silenciosamente las ideas del alumno, comete un error todavía más grande, pues (...) de esa forma se está favoreciendo la aparición de diversas actitudes equivocadas en el alumno, como es

el alejamiento de la razón —que se produce al desencantarse de ella tras haber sido sucesivamente convencido por razonamientos contradictorios—, el desprecio para las doctrinas morales —que por dicha forma de exposición quedan relegadas a la condición de virtuosismos académicos, alejados de lo que tiene una significación práctica— y muchas veces el resentimiento contra el profesorado, que, pretendiendo parecer respetuoso en su silencio, es muy fácil que aparezca como despreciador de las ideas de sus alumnos, tan insignificantes que ni siquiera merecen su crítica. Los docentes hemos, por tanto, de empeñarnos en una auténtica educación moral, todo lo respetuosa que debe ser con la dignidad del educando, pero sin que ello signifique olvidarse de las exigencias internas de tal tipo de educación (p. 129).

Así pues, para, de la mano de Millán-Puelles, arrojar alguna luz sobre el tema, lo que sigue estará en paralelo con el estudio que se ha hecho anteriormente de la formación intelectual (aunque no haya una perfecta simetría entre entendimiento y potencias apetitivas).

Hemos visto cómo las virtudes morales son eficaces para adquirir las intelectuales. En efecto, la voluntad éticamente bien habituada empuja a las virtudes intelectuales para que se dediquen a sus actos propios al impedir las distracciones provenientes de la agitación externa o de la vehemencia de las pasiones. Así como las virtudes morales influyen en las intelectuales, éstas influyen a su vez en los procesos de la voluntad. Se trata de un camino de ida y vuelta, camino que estaría significado en la educación auténtica. Ésta persigue que el educando sea capaz de adherirse al bien del hombre, en lo cual consiste la rectitud moral y la virtud. Esa es la formación moral.

La educación moral desborda el estrecho marco de un diseño curricular, ya que no se trata meramente de promocionar más destrezas. Es algo que abarca lo que se ha dado en llamar la formación integral de la persona. Ahí, además de la pericia

pedagógica y la eficacia tecnológica, aún siendo éstas muy importantes, influyen, entre otros elementos, la prudencia, el ascendiente personal que proporciona el buen ejemplo y la comunicación interpersonal de valores. Esa formación integral reclama que se tenga en cuenta que educación moral no es sinónimo de enseñanza de la ética.

La educación moral debe fomentar actitudes positivas y además, aptitudes del mismo tipo. Barrio Maestre (2007), aludiendo al constructivismo de Kohlberg y Piaget, indica que:

El enfoque cognitivista y constructivista de Kohlberg y de Piaget, hoy aún dominante en el discurso sobre la educación moral, me parece insuficiente toda vez que una persona no crece, desde el punto de vista ético, tan solo acumulando —~~at~~itudes” y —~~al~~ores”. Sin esto, quizá, no hay crecimiento moral, pero desde luego tampoco si nos quedamos ahí, que es lo que estos autores postulan inspirándose en los parámetros de la ética kantiana, principalmente la idea de autonomía moral —tal como el alemán la entendía— y el enfoque formalista y rigorista (p. 126).

Con ello conseguirá que no se quede en un mero comprender sino que se llegue al aplicar, de modo que los valores captados se plasmen en la propia vida mediante su transformación en virtudes.

Con todo, en un primer momento hemos de preguntarnos por los principios naturales en que se enraíza la formación moral. La formación de las virtudes morales es un proceso cuyo sujeto, al igual que en la formación intelectual, es el hombre. Sin embargo, el sujeto más inmediato de esta formación moral son sus apetitos irascible y concupiscible, y su voluntad.

El hombre, de modo natural, no tiene la consumación de la virtud sino el germen de ésta. Y esto referido a toda virtud, ya sea intelectual o sea moral. Vamos a ver cómo esto común se concreta en la formación moral.

De modo diferente a las virtudes intelectuales, las virtudes morales son hábitos perfectivos del apetecer. Se refieren, por un lado, a la voluntad, facultad apetitiva que sigue al entendimiento. Por otro, la referencia es al apetito sensible, el cual sigue al conocimiento sensorial y se divide en apetito concupiscible –aquél cuyo objeto es algo conveniente o inconveniente- y apetito irascible –su objeto es algo difícil de conseguir o evitar-. En primer lugar está el apetito sensible y a continuación, puesto que lo sensorial precede a lo formalmente intelectual, la voluntad.

Los tres son objeto de la formación moral. Principalmente esta formación se ocupa de la voluntad, puesto que la voluntad buena es lo que hace al hombre bueno. Sin embargo también se refiere a los apetitos concupiscible e irascible. Esto es así porque sólo es bueno en realidad el que tiene el dominio habitual de las pasiones propias de esos apetitos, lo cual exige que ambas potencias sensoriales puedan también conformarse al recto orden moral. Dicho de otro modo, esta exigencia indica que esas dos potencias deben ser capaces de virtudes que en la medida que se ajusten a ese orden son virtudes morales. Millán-Puelles (1989) afirma que en los dos apetitos hay una capacidad de obedecer a la razón, aunque en ocasiones se opongan al orden moral recto, lo cual justifica la necesidad de virtudes que los inclinen habitualmente en el sentido de ese orden. Se ven equivalentes la adaptación del apetito sensitivo a la razón y el ceñirse éste al orden moral recto. En efecto, la conducta moral sólo es buena si se ajusta a la razón prudente.

Conformidad a la razón, por tanto, en un doble sentido: por tener ésta el hábito natural de los primeros principios del recto obrar humano (prudencia), y por aplicar el intelecto esos principios a las acciones concretas (sínderesis). En efecto, del mismo modo que en la formación intelectual no es suficiente con el conocimiento de los primeros principios especulativos, en la formación moral hace falta aplicar los principios generales de la sínderesis a los casos particulares de la conducta para que se geste la virtud. Y como en ese paso de los principios a las conclusiones se da una deducción, el educando ha de realizar ese acto por sí mismo. Esos actos son necesarios para que el hombre se ajuste al orden moral recto, pero lo que perfeccionan es la razón, ya que es a esta potencia a la que pertenecen. Hace falta que esos actos sean también propios de las potencias volitivas para que el educando sea protagonista en la adquisición de las virtudes morales. Cuando dichos actos siguen a la recta razón y se repiten suficientemente, es cuando se producen las virtudes morales. En conclusión se podría afirmar que si somos capaces de formación moral de la voluntad y de los dos apetitos sensitivos, y no sólo de formación intelectual, es por la capacidad de conformidad con la razón.

¿Cómo se da el hecho de que los apetitos sensitivos tengan no sólo la capacidad de adquirir virtudes sino también la necesidad de adquirirlas? El autor (1989), siguiendo a Sto. Tomás, afirma que:

El apetito sensitivo humano es movido por nuestra la parte racional de nuestro ser, que abarca la potencia intelectual —o sea, la razón misma— y la voluntad. La razón mueve al apetito sensitivo de una doble manera indirecta: bien a través de la imaginación, bien por medio de la cogitativa (...). Por su parte, la voluntad actúa sobre el apetito sensitivo de dos modos: por redundancia de los actos volitivos muy intensos, o, simplemente, en

la forma en que puede actuar sobre un motor movido el motor que lo mueve (pp. 168, 169).

De este modo, la aptitud del apetito sensitivo para obedecer la razón es la causa de la posibilidad de adquirir virtudes, mientras que la posibilidad de oponerse a ella constituye la necesidad de adquirirlas.

Así, es la educación, la formación moral, la que al facilitar los actos virtuosos como acabamos de indicar, conduce a la plenitud personal, puesto que se está facilitando la libertad para tender al bien. Es decir, se favorece el perfeccionamiento del hombre. De este modo entendida,

la actividad educativa se fundamenta en la concepción del ser humano como persona, como unidad de vida, como un ser que tiene posesión de sí mismo y, finalmente, como un ser único y autónomo. En este sentido, todas y cada una de las acciones educativas están encaminadas al mismo fin: la educación como felicidad. La valía de una acción educativa no se mide por el camino que ha ayudado a recorrer, sino por el grado de actividad feliz que ha podido suscitar (Altarejos, 1986, pp. 42, 51).

Formación y libertad están estrechamente relacionadas. Y esto, dice Millán-Puelles (1989), en un doble sentido:

Aunque es verdad que la noción de hombre perfecto no atañe de una manera inmediata a las perfecciones restringidas procedentes del efectivo uso de la libertad de cada hombre, sin embargo, de una manera mediata, también se refiere a ellas, de tal modo, que para cada hombre se reclama, a fin de que sea perfecto como hombre, la posesión, libremente adquirida, de las que respectivamente le convengan.

(...) La perfección del hombre en tanto que hombre aparece como una recta conformación de la libertad humana. Todo lo que directa o indirectamente atañe a esa

perfección se refiere también a la libertad, en la medida en que ésta es susceptible de ser debidamente acondicionada o, lo que es lo mismo, de responder a las exigencias naturales de nuestro específico modo de ser (p. 165).

Por otra parte, para realizar los fines del hombre, es necesario considerar la realidad personal del hombre. Realidad personal que cuenta con singularidad, apertura y autonomía y que tiene, como afirma Millán-Puelles, tres rasgos que la identifican. Por un lado, es racional, esto es, tiene la capacidad de discutir y reflexionar. Por otro, domina su propio ser por la razón, ya que el hombre es dueño de sí a través de la libertad. Finalmente, es fin en sí misma de modo relativo, es decir, como simple medio, pues tiene la personalidad por participación (Millán-Puelles, 1984, 1976, 1982, citado en Vélez-Ramírez, 2008).

Todo esto indica que la persona humana, en razón de su dignidad, jamás puede ser instrumentalizada. Y también que es ella misma la que debe educarse.

Así pues, del mismo modo que el origen de las virtudes intelectuales es el mismo en el aprendizaje y en la invención, en la formación de las virtudes morales se da una identidad en el proceso tanto si se recibe ayuda del exterior como si se obtiene por sí mismo. Siempre ocurre que la causa principal de la educación es el sujeto humano. Él es el que se perfecciona por medio de los actos realizados para conseguir las virtudes, y sin esos actos la ayuda recibida de fuera no serviría para nada. En efecto, el papel del educador es subsidiario de el del educando, que es principal. Pero de cualquier modo, el educador debe ayudar a realizar los actos que, como decíamos anteriormente, conducen a las virtudes morales. Se trata de poner al educando en las condiciones oportunas para que éste lleve a la práctica dichos actos.

El segundo elemento de la racionalidad humana es la voluntad. Ésta tiene por objeto el bien conocido por la razón.

Esto supone una inclinación natural y necesaria a dicho bien, la cual sea el principio y fundamento de toda otra volición contingente, del mismo modo que el raciocinio acerca de lo que no es evidente debe fundamentarse en unos primeros principios cuya verdad es conocida de modo natural y necesario. (...) Fuera de esta inclinación natural al bien en general, que es para el hombre la felicidad, la voluntad se encuentra en potencia e indeterminación, pues los bienes entre los que debe escoger son contingentes (Martínez, 2002, pp. 275, 276).

El querer necesario es la felicidad. Por la potencialidad de la voluntad humana respecto a los bienes contingentes, se requieren hábitos que la inclinen a quererlos convenientemente.

Ya se ha hecho alusión a que es la razón la que insta a que se formen hábitos en la sensibilidad. Es de ese modo como la sensibilidad queda subordinada a la vida racional. La razón no es ella sola la que hace todo esto, sino que mueve a las potencias sensitivas, de modo que son éstas mismas el principio intrínseco de la adquisición de hábitos en ellas. Así lo indica Santa Tomás (2010):

El acto que procede de una potencia, en cuanto que es movida por otra, no puede ser perfecto si no están ambas potencias bien dispuestas para el acto, como el acto del artífice no puede resultar perfecto si no están bien dispuestos para la obra tanto el artífice como el instrumento de que se sirve. Por consiguiente, en las obras en que intervienen el apetito irascible y el apetito concupiscible, en cuanto son movidas por la razón, es necesario que exista algún hábito perfectivo que disponga a bien obrar no sólo en la razón, sino también en los apetitos irascible y concupiscible (I-II, q. 56, a. 4 in c).

Lo mejor es que la razón se valga por sí misma en la consecución de hábitos que favorezcan la actividad racional. Sin embargo, hasta que esto se logre, será necesaria la ayuda externa de otra razón, es decir, de otro, que ayude en esa tarea. Progresivamente esta ayuda será cada vez menos necesaria.

Según lo anterior, podemos afirmar que la auténtica educación de la sensibilidad está dirigida a la razón, de modo que así se le ayude a crecer en todas las virtudes. Es más provechoso formar en la razón según venimos diciendo que hacerlo en virtudes aisladas, pues yendo a la razón colaboramos en el crecimiento de todas ellas.

Dado que es de suma importancia llegar a la consecución de las virtudes morales, en lo que sigue se intenta resaltar el valor de la formación de la voluntad para que ésta pueda llegar a la posesión de un elenco de virtudes que hagan a su poseedor un hombre con una libertad moral acendrada. Además, le harán dueño de sí mismo y servidor, si así se puede decir, del bien común. De este modo, se podrán delimitar algunas pistas eficaces para la puesta en práctica de un sistema educativo moral eficaz.

Lo clave en la educación moral es la educación de la voluntad, sin la cual el mero conocimiento no lleva a un comportamiento moral constante. Millán-Puelles no dice explícitamente demasiado al respecto, pero en este trabajo considero que efectivamente es necesario educar la voluntad. Sin una voluntad fuerte se corre el riesgo de no llegar a vivir en profundidad y con fruto la libre afirmación de nuestro ser de la que él habla. De ahí que dedique a continuación unas reflexiones relativas a la educación de la voluntad.

Andrés Jiménez Abad (en García Hoz et al., 1994) afirma que:

La educación reclama el fomento de valores humanos y la maduración de la personalidad, de ese perfil propio que define a cada hombre o a cada mujer y que se constituye en cauce para la orientación de la propia vida hacia un horizonte de sentido (p. 101).

Esta posibilidad de orientar la propia vida se convierte para cada persona humana en una tarea responsable y trascendente y es precisamente con la libertad, el atributo más noble de su naturaleza originaria, con la que realiza esta tarea.

Pero la libertad consiste en disponer de sí mismo para el bien. No se trata de una meta, sino de un camino, un empeño para el que nos convoca la capacidad de perfeccionamiento de nuestra naturaleza. No es, por tanto, querer sino saber querer. Así, ocurre que: “La verdadera libertad consiste en poder hacer lo que se debe hacer. No hay más voluntad libre que una voluntad disciplinada” (Morales, 1999, p. 172).

Liberarse es poder hacer lo que uno quiere librándose de obstáculos y dependencias. La voluntad es siempre liberadora, pero hay que saber vencer los gustos e inclinaciones inmediatas. Liberación no es hacer lo que uno quiere o seguir los dictados inmediatos de lo que deseamos, sino que es vencerse en pequeñas luchas para alcanzar después otras metas más grandes. En consecuencia, la liberación que trae la voluntad consiste en apartar obstáculos, allanar el camino para conseguir ser dueño de sí mismo.

Pero parece que hablar en términos pedagógicos actualmente de educación de la voluntad suena a trasnochado. Quintana Cabanas (1995), a este respecto, afirma que:

Lo lamentamos y quisiéramos remediar este fallo pedagógico. En cuestión de naturaleza humana y su educación moral vale aquello de que *nihil novum sub sole* y si tratamos de

recuperar el tema de la educación de la voluntad no por eso vamos a ser retrógrados, sino simplemente realistas, sensatos y efectivos (540).

En muchos campos de la vida se nota el papel decisivo y eficiente de la voluntad. Para lograr un fin lo que se necesita es voluntad: voluntad decidida, resuelta, firme, que vaya a su objetivo sin arredrarse por obstáculos y fatigas. Pero principalmente es en el campo de la moral donde la voluntad condiciona el triunfo. Y aunque en la moralidad hay que contemplar también otros aspectos cognitivos y afectivos, asegurando un buen funcionamiento de la voluntad, se asegura ya una parte grande, y la más difícil, de la conducta moral.

Una de las posibilidades de la voluntad es su poder inhibitorio de pulsiones instintivas juzgadas como poco deseables. La voluntad es lo que permite a la persona sobrepasar su deseo actual para tender hacia metas axiológicamente superiores. Además, tiene otra posibilidad la voluntad, y es su poder propulsor de iniciativas y proyectos.

Hacer lo que ~~a~~ cada uno le pide el cuerpo” es quedar a merced de estímulos sobre los que no se ejerce dominio alguno. En esos casos el comportamiento resulta empobrecido, lastrado por el conformismo, la falta de creatividad o el mimetismo consumista, con el consiguiente embotamiento de la sensibilidad. El bien no se corresponde con el capricho, la arbitrariedad o la improvisación.

La voluntad es la facultad de obrar persiguiendo un fin consciente y reflexivo. Por tanto, la voluntad responde a propósitos razonables, y en esto se distingue de la terquedad o del capricho, los cuales responden a motivos a menudo instintivos, a impulsos viscerales.

Dado que la voluntad equivale a la capacidad de autodeterminación, permite al hombre escapar al determinismo que rige los fenómenos materiales y la instintividad animal. Esto a condición de que sitúe sus voliciones a nivel racional, más allá de la pasión, las tendencias naturales y el simple espontaneismo. En este sentido, todo lo que la voluntad humana tiene de excelsa, lo tiene también de difícil. No se nace con voluntad; hay que conquistarla, con la ayuda de la educación.

En consecuencia, hay que forjar sobre todo la voluntad. Sin educarla, las ideas nunca calan. El educador no puede perder de vista que, si descuida la formación de una voluntad constante en sus educandos, toda su paciente labor caerá por tierra. Y la voluntad es forjada, sobre todo, por el esfuerzo constante.

Por eso puede decir Morales (1999) que: “La mayor desgracia de un joven, más que la falta de salud o de memoria, es una voluntad débil. Su mayor fortuna, más que un gran talento, es una voluntad firme y tenaz” (p. 174).

Lo propio del hombre es que sus decisiones y elecciones sean fruto de su reflexión y de su razonamiento. Es que pueda responder de unos actos de los que efectivamente es dueño, que vaya aportando a su alrededor esos actos como huellas de su capacidad creadora. Esto es lo propio del hombre: humanizar y humanizarse.

En muchos casos el fracaso escolar tiene que ver con la desgana, la incapacidad para asumir un horario regular de trabajo, para revisar los propios métodos de estudio, para terminar con esmero y puntualidad las tareas emprendidas, para encajar un contratiempo inesperado, para colaborar con personas de diferente carácter o condición, para proponerse metas personales de excelencia. Todo esto es cuestión de voluntad.

De este modo, nos encontramos con que el que no sabe vencerse entra en una especie de esclavitud. Sin embargo, el autodomínio es manantial que alumbra la verdadera libertad. En nuestros días se habla mucho de libertad. Nos lanzamos a la conquista del mundo exterior, pero abandonamos con frecuencia la tarea esencial, la educación de la propia voluntad. La juventud hoy, en gran parte envuelta en molición y blandenguería, conoce los bienes que le convienen y quizá hasta llega a quererlos, pero en realidad no puede acometerlos por falta de voluntad. Bajo capa de respeto y de libre desarrollo de la personalidad, con frecuencia nadie educa ésta: ni padres, ni maestros, ni el mundo que le rodea atosigándole continuamente con demasiados estímulos sensoriales que le impiden pensar hondo y querer con energía.

En este contexto es quizá más urgente que nunca recordar y practicar la educación de la voluntad. En efecto, parece que en nuestros jóvenes, hijos de la sociedad del bienestar, esta facultad corre el riesgo de ser asfixiada por una atmósfera de facilidades de todo tipo. Es Peiró (citado en Quintana Cabanas, 1995) el que tras un análisis de la cuestión, viene a caracterizar al educando actual como alguien que es: “Un sujeto de sensaciones, incapaz de negar sus impulsos egoístas, con pérdida de autonomía personal, con mimetismo y una masificación de los comportamientos, con alergia a la disciplina, con olvido o rechazo de la formación personal” (p. 541).

En ese ambiente en que podríamos decir que el esfuerzo moral no está de moda, hay muchos que quizá “querrían”, pero sin esforzarse. No son libres para “querer”. No saben autodomínarse y retroceden.

La voluntad es la clave del poder. Por ella, la persona manda y sus pasiones la obedecen, dejan de esclavizarla. Por eso,

Es preciso cultivar en educación el esfuerzo voluntario por superar las propias limitaciones y por orientar la propia vida hacia un horizonte de plenitud, porque la voluntad es pilar e instrumento de la autoposesión y del perfeccionamiento de la persona, de la donación generosa y fecunda en beneficio ajeno (Jiménez Abad et al., 1994, p. 109).

Se trata de ofrecer una visión integral del hombre en la que la voluntad sirva de modo efectivo al bien de toda la persona, en la que ésta logre energía para superar obstáculos y dificultades, y docilidad para reconocer y apreciar el bien y la verdad allí donde se encuentren.

La civilización actual de la abundancia ha incentivado el miedo al esfuerzo personal, y así, se ha hecho más difícil el desarrollo de la propia libertad al privarnos de múltiples esfuerzos. Sin embargo, si lo que se pretende es educar para la vida, el cultivo de los valores humanos y de la personalidad no puede dejar de lado la formación de la voluntad.

De este modo, una educación personalizada e integral es la que enseña a vivir como persona. En este sentido, el papel del educador es transmitir vida, suscitando con sus ayudas la maduración del educando. El buen educador es el que suscita, porque lo transmite, lo que vive o intenta vivir; es el que se siente responsable del enriquecimiento moral y humano de sus alumnos.

Sin embargo, en la acción educativa, el profesor se encuentra con unas limitaciones:

La libertad del educando. Es éste quien tiene el protagonismo y el educador no debe sustituirle cuando pueda valerse por sí mismo. El profesor debe evitar toda forma

de paternalismo o manipulación. Debe promover la responsabilidad del alumno, la gradualidad en la atención y en la ayuda que se le brinda y el respeto a su intimidad.

Las limitaciones personales del alumno. Esas limitaciones requieren en el educador la virtud de la paciencia, la ejemplaridad que invita a la mejora personal y un equilibrio de firmeza y flexibilidad, de entereza y calma. En especial, debe infundir confianza al alumno, haciéndole ver que los resultados pueden mejorar con el esfuerzo, que la cooperación facilita el aprendizaje y que cualquier logro conseguido es importante.

Dificultades del entorno. Entre estas dificultades se encuentran:

- Las que provienen de un ambiente disolvente, y en ocasiones manipulante, singularmente procedentes de los medios de comunicación que se ven marcadas por el consumismo, el conflicto de valores, la dificultad en la asimilación de los mensajes, juicios y noticias. El educador debe proceder con sentido crítico y suscitarlo en los alumnos, fomentar la moderación, la reflexión serena y desapasionada, la sobriedad y la rectitud moral.

- Las que tienen su origen en la falta de coordinación entre los educadores. Ha de darse coordinación, coherencia y consistencia en los modelos y procedimientos de la relación entre familia y centro educativo. La posible y enriquecedora diversidad no puede llegar a confundirse con el mutuo apoyo ni con la existencia de una visión compartida y coherente de valores, objetivos y líneas de trabajo. Profesores y padres han de sumar sus energías para que se lleve a cabo con eficacia su tarea común, han de compartir modelos educativos y criterios morales.

Limitaciones personales del educador. Algunas de esas limitaciones son:

- La falta de tiempo. Es necesaria una programación bien planteada en que aparezcan prioridades y paréntesis para pensar en cada alumno y en la labor que se viene realizando.

- Los condicionamientos personales. El educador ha de ganar su autoridad mediante el prestigio de la virtud por el cual se hace querer y hace agradable la relación educativa. Ya hemos dicho más arriba (en Formación moral) que si el educador no presenta autenticidad y ejemplaridad no puede invitar por mucho tiempo a la autosuperación de los alumnos. Sólo podrá esperar de los alumnos lo que él mismo se esfuerza por conquistar para sí mismo. Sus propias limitaciones deben ser reconocidas y aceptadas como punto indispensable de partida para su mejora personal. Humildad, paciencia consigo mismo y afán de superación serán condiciones indispensables para hacer eficaz su acción educadora.

- Desaliento. La aparente falta de correspondencia o de resultados palpables, la posible falta de reconocimiento exterior por la labor realizada y otras dificultades pueden llevar al educador al desaliento. Entonces es cuando se aprecia el apoyo de compañeros que comparten las mismas inquietudes y experiencias de alegría, cansancio y sinsabor. Es ahí donde se experimenta también que todo lo que no se da, se pierde y que se ha de trabajar sin esperar nada a cambio esperando que lo sembrado dé su fruto en el momento menos esperado aunque no sea el propio educador quien lo recoja.

En el proceso que vamos siguiendo se ve claro que es esencial plantearse una formación seria de la voluntad del educando. Por eso, vamos a dar algunos elementos concretos en torno a la posibilidad de esa formación.

El conocimiento del deber es condición necesaria, pero no suficiente, del cumplimiento del mismo. Se requiere también fuerza de voluntad y una habituación a la práctica del bien. Hace falta, al mismo tiempo, ilustrar la inteligencia y formar la voluntad para que el hombre quiera con eficacia y entienda lo que aprende con el entendimiento, pues las ideas sólo se comprenden si se viven. Si se viven más se comprenden mejor; si menos, peor. Si dejan de vivirse, se vuelven a ignorar.

La voluntad necesita un aprendizaje gradual que se consigue con la repetición de actos en donde uno se vence, lucha, cae y vuelve a empezar. Para tener voluntad hay que empezar por vencerse o negarse los gustos, los estímulos e inclinaciones inmediatas. La educación de la voluntad requiere que se tengan exigencias concretas para reforzar la conducta y disponerse a hacerlo cada vez mejor. Toda educación de la voluntad requiere una lucha ascética para que el sujeto aprenda a conducirse con éxito, a ser auriga de sus tendencias y pasiones.

La labor del educador se realiza a través de su docencia, de la comunicación personal, de la coordinación y mediación dentro del grupo clase. Esta labor está abierta a situaciones de ayuda, consejo y guía en las que él aparece como referencia destacada y como propiciador de experiencias y criterios adecuados para integrarlas. Y aunque esto es en la amplitud de la tarea docente, hay algunos campos de la acción tutorial en que la formación de la voluntad halla especialmente cabida, ya que implican por parte del alumno el ejercicio de su capacidad de autodominio y una disposición de constancia, de aprecio por la obra bien hecha y de superación personal. Son éstos:

- Procesos de aprendizaje, los cuales abarcarían, entre otros, los procesos de organización del trabajo y estudio personal, las técnicas de estudio, investigación y expresión, las capacidades de autoevaluación, autoestímulo y autocorrección.

- Ayuda en la maduración de la personalidad, facilitando al alumno su progresiva autonomía, el juicio personal y la formación paulatina de su conciencia psicológica y moral.

- Asesoramiento en situaciones de elección y alternativa en el ámbito académico y profesional y también en sus relaciones con los otros compañeros y los profesores.

- Apoyo en situaciones especiales, cuando el alumno lo pida o lo necesite; en problemas familiares, de relación afectiva, amistad u otros similares que pueden interferir en las tareas de estudio o en el proceso de maduración personal. Aquí el educador debe atender al alumno con respeto, tacto y discreción, sin buscar las confidencias si el alumno no se abre Jiménez Abad et al., 1999, p. 109 y sg.).

Esta tarea de contribuir al fortalecimiento de la voluntad a la que nos estamos refiriendo requiere el apoyo en unas premisas pedagógicas que enmarcan y dimensionan también dicha tarea. Son:

- El fundamento de toda educación es un adecuado sentido de la vida y del obrar, un modo de entender al ser humano, su dignidad y su perfeccionamiento. En la formación de la voluntad esto se concreta en el recurso a unos valores e ideales basados en la dignidad y la excelencia de la persona humana, de su origen y meta trascendentes, los cuales dan sentido al desarrollo y perseverancia de la voluntad en momentos de desaliento.

- La presencia afectiva y efectiva del educador, modelo y orientador estimulante, es un requisito esencial en la formación de la voluntad. Por eso, el educador intentará ganarse la confianza sin sustituciones indebidas y sin negligencia, exigiendo gradualmente y alternando firmeza con flexibilidad.

- Hay que evitar la superprotección que impide al educando disponer de ocasiones para superar las dificultades y el miedo. Si el educador cede a todos sus deseos le deja en situación de esclavitud e indefensión ante sus propios caprichos. Se le infantiliza a perpetuidad dejándole incapaz de superarse a sí mismo y de comportarse con responsabilidad.

- No hay voluntad firme y fuerte sin un esfuerzo inicial, pero es preciso que se siga después, con destreza y facilidad, superando las resistencias. Esto es lo que hace fuerte la voluntad, lo que convierte en hábito la acción. Este hábito es fruto de un largo ejercicio de esfuerzo y de una motivación y refuerzo constantes. La formación de la voluntad reclama esta formación de hábitos psicológicos y morales.

- En un entorno social y cultural en que predomina la permisividad, se han de contrarrestar las adversidades por una dinámica que favorezca la reciedumbre, la reflexión desapasionada y la afirmación paulatina de la personalidad. Y esto mediante la creación y consolidación de ámbitos educativos en los que se propicie el arraigo de hábitos, actitudes y valores morales. Todo ello con un clima de alegría, de correcciones positivas, de estilo de vida sobrio, de fomento de la virtud como remedio de posibles desviaciones o defectos de carácter, de estímulo a la superación constante y de amor a la obra bien hecha.

Quintana Cabanas (1995) afirma que la formación de la fuerza de voluntad depende de:

- un notable ejercicio, el esfuerzo y frecuencia en hacer actos de voluntad, hasta crear el hábito;
- la consideración de motivos intelectuales, o ideales. Es el atractivo de las buenas razones;
- el contar con intereses, o sentimientos que atraen, solicitan y mueven. La afectividad actúa aquí de motor de la personalidad.

Algunos factores que pueden debilitar o estorbar la voluntad son los siguientes:

- el exceso de inhibición, o actitud de desinterés por las cosas;
- el automatismo, o hábito de actuar de un modo mecánico o irreflexivo;
- poca sensibilidad por lo que nos rodea;
- el exceso de reflexión, en el sentido de perderse en determinadas y minuciosas deliberaciones;
- la exagerada integración en un grupo, que fuerza a una identificación con los ideales de éste;
- la sugestión ejercida por alguna persona o líder, que suplanta la propia personalidad;
- la inmadurez personal, traducida en un infantilismo que ata al sujeto a sus impulsos momentáneos (p. 113).

Ante todo lo anterior, el educador debe ponerse a la obra con la mayor ilusión posible y con fe en su trabajo. Ha de creer en lo que hace y ha de creer también en sus alumnos. La formación de la voluntad no es fácil; es fuente de virtudes, pero también es consecuencia de ellas. Son muy necesarias la paciencia y la constancia, tanto en el educador como en el educando. Aunque sea costoso, el educador debe invitar a sus alumnos a realizar el esfuerzo de intentarlo. Algunas pistas para hacerlo con fruto son:

I.- Hacerse amigo de ellos, acompañándoles en su esfuerzo, buscando la cercanía que hace accesible el ejemplo personal, ganándose su confianza. Debe ser

amigo paciente y a la vez exigente que acepta al alumno por sí mismo y no sólo por sus resultados positivos (hasta el punto de que éste llegue a descubrirlo por sí mismo).

El primer paso e indispensable es la actitud estimulante del profesor, marcada por su entrega personal, por el recto deseo de que todos los alumnos sin excepción mejoren y se enriquezcan como personas. Tiene que estar convencido de que lo que primero se espera de él es que llegue a un nivel lo más profundo posible en la relación humana y personal con sus alumnos, a un grado suficiente de comunicación (González Simancas, en García Hoz et al., 1994, p. 113).

II.- Proceder con tacto y con audacia a la vez. Es lanzar a los alumnos hacia metas que entrañan cierta dificultad sabiendo que surgirán complicaciones y adversidades. Hay que mantener en todo caso un sano idealismo, un nivel de aspiraciones alto. Esto sólo será bienhechor si el educador tiene un alto conocimiento del alumno que implica serenidad y paciencia para esperar el modo y momento adecuados para proponer una tarea, para corregir, para reanimar en los propósitos iniciales, para dosificar la exigencia del esfuerzo y para mostrarse comprensivo con las debilidades y fallos que pueden sobrevenir en un momento dado.

La persona debe saberse aceptada por encima de todo y a pesar de sus errores, defectos o debilidades; entonces se formará una imagen positiva de sí mismo y de sus posibilidades reales y luchará por demostrarlas. Nunca está de más un elogio oportuno. Para eso hay que tener una actitud observadora que capte el menor indicio de mejora y que reconozca lo que de bueno hay en el educando, brindando el alentador reconocimiento que el alumno o alumna necesitan.

Se les deben proponer ejercicios de actos de voluntad, con la mayor frecuencia e intensidad posibles. Y para eso es útil enseñarles a superar los estímulos sensibles

que provienen del mundo corporal, sensorial y emocional (dominio de los instintos y apetitos, de la curiosidad; del afán de hablar o hacerse notar; de la ira, de la impaciencia,...). Y lo mismo, por el contrario, las inhibiciones sensibles que provienen también del ámbito corporal y vital (la pereza, el dolor, la fatiga, la apatía, el miedo,...).

III.- Es necesario inculcar ideales que acompañen, guíen y estimulen el esfuerzo de los alumnos. Aquí es interesante prestar atención a la forma de presentarlos, pues debe hacerse de forma atractiva pero sin desfigurarlos; y más incluso como un desafío que como un premio (pues siempre es preferible la generosidad a la codicia).

El alumno se sentirá motivado si se le brinda la posibilidad y la confianza de que lo consiga. Cuando la idea brilla clara se superan todas las resistencias. Este ideal orienta, da sentido, y es motor, da fuerzas y esperanza. En él caben a un tiempo los valores y los criterios. Aquellos como especificaciones del bien que asumidas en la vida se traducen en disposiciones positivas, es decir, en virtudes. Éstos como principios de discernimiento y actuación, convicciones y motivos que reclaman la coherencia vital, la realización práctica.

Como puede surgir el cansancio de la voluntad al surgir obstáculos que oculten la meta, es preciso recordar y avivar el sentido de lo que se está haciendo, dando razones conformes a la edad y circunstancias del alumno, fundamentando y valorando adecuadamente los motivos que impulsan a la acción, todo con el acompañamiento constante y abnegado del educador. En este caso ayudarán los modelos y ejemplos concretos, tomados de la historia y de la vida cotidiana, que susciten la admiración y la

emulación. Realzar el espíritu de abnegación, la nobleza de carácter y la honestidad de determinadas conductas será muy positivo.

Pero insisto en que es importante tener en cuenta que aunque determinadas acciones puedan ser estimuladas desde fuera, los ideales tienen que mover y alimentarlas desde dentro. Sin ellos como motor no se conseguiría nada, por mucho que se conocieran ejemplos estimulantes. La motivación que esto conlleva es esencial e imprescindible: si el educando quiere ser una persona de carácter, no estar a merced de sus caprichos, no hacer las cosas sólo porque sí; si tiene clara la meta de su vida y puesta la mirada siempre en ella, tendrá la voluntad para acometer lo que sea necesario. De ahí la importancia de la formación intelectual, del talante moral y del propio entusiasmo del propio educando.

Es el interés por algo, el amor a alguien, el anhelo de realizar un ideal o la satisfacción de lograr un objetivo lo que sostiene a la voluntad para luchar sin desmayo contra las dificultades.

Esta voluntad no es algo que el hombre posee independientemente de su carácter, sino que es la expresión del mismo; por eso, quien no se entusiasme por algo se cansará pronto de perseguirlo.

IV.- Es imprescindible inculcar en los alumnos el sentido de la responsabilidad personal y el conocimiento de sí mismo.

Para lo primero sería positivo promover actividades colectivas organizadas por los propios alumnos, bien a nivel de clase o de centro, de forma que los alumnos se esmeren en hacer algo atractivo y bien organizado. El educador les hará ver que realizar bien el bien es una tarea en que cada uno es importante ya que el bien que uno

no hace queda sin hacerse, que es preciso conquistarse con hechos la confianza de los demás y que, además, obrar así, es fuente de verdadera alegría.

En cuanto a lo segundo es muy oportuno guiar a cada alumno al conocimiento de sus puntos débiles y fuertes para que se acepte a sí mismo y pueda así superarse. Esto desde una óptica positiva. Se le hará ver que cualquier mejora depende casi siempre del esfuerzo y que no cansarse nunca de intentar algo tienen de algún modo más valor que el conseguirlo.

V.- Fomentar hábitos de rectitud. Ya nos hemos referido a que el ejercicio continuado de la voluntad termina por engendrar un hábito, el cual refuerza a su vez el mismo ejercicio en forma circular. Fomentar la aparición y el crecimiento de hábitos positivos es educar a una persona en la mejora de sí misma y constituye el núcleo mismo de la formación de la voluntad. Para conseguirlo, el educador debe:

- Proceder gradualmente.
- Encomendar responsabilidades concretas al alumno.
- Reconocer y valorar positivamente los logros obtenidos.
- Apreciar el grado de esfuerzo realizado e insistir en la terminación esmerada, el cuidado de los detalles, la preparación meditada y laboriosa.
- Fomentar la práctica del “volver a empezar”. Lo importante es ~~no~~ cansarse nunca de estar empezando siempre” (Morales, 1999, p. 47).
- Tener objetivos claros, precisos, bien delimitados y estables. Plantearse un objetivo y lanzarse en su consecución con constancia, sin cambiar de objetivo a cada momento.

- Tener en cuenta las limitaciones propias para ser realistas y no proponerse objetivos inalcanzables. Es preciso fomentar la reflexión serena después de una acción para ir adquiriendo criterios de actuación tanto en función del bien moral como de la eficacia. “La mayoría de la gente ni sabe lo que quiere, ni quiere lo que sabe. No lo sabe porque no piensa. No lo quiere porque no tiene voluntad” (Morales, 1999, p. 143).

La imaginación suele desfigurar a menudo el porvenir, provocando temores y ansiedades; y también puede fomentar preocupaciones por el pasado de forma que surja el miedo a no ser capaz. Aliada con ella, la sensibilidad se deja arrastrar por las impresiones más llamativas. Tener control sobre este binomio peligroso y vivir con sosiego y responsabilidad el momento presente saliendo paulatinamente al paso de las necesidades, conduce al control de uno mismo y al trabajo eficaz y sereno.

-Animar al alumno a no rehuir las dificultades sino a crecerse frente a ellas. Cuanto más desgana se tenga frente a una tarea, con más ahínco se debe afrontar. Son recomendables pequeños ejercicios de autoexigencia (dominar caprichos, adoptar gestos de austeridad -en las comidas, bebidas, vestir, aficiones,...-, encauzar o contener ciertas inclinaciones particulares -locuacidad, curiosidad, mal genio, desorden, vanidad,...-).

- Es por amor y mediante el cultivo de la amistad como se logran vencer verdaderamente los hábitos negativos, no con crispación, obligatoriedad y esfuerzo estoico.

- Se debe empezar por una virtud para la que el alumno esté mejor dispuesto; así se influirá en el resto de ellas.

- No perder de vista la influencia eficaz del ambiente. Cultivar un ambiente cotidiano que ayude al crecimiento del alumno en estos aspectos (mediante la puntualidad, el porte personal, el cuidado en el uso de las cosas, el trato personal agradable y respetuoso, la alegría compartida,...) será un medio inmejorable de fomentar el cultivo de la fuerza de voluntad.

- Es tarea del educador suscitar iniciativas con estilo capaces de contagiar entusiasmo y laboriosidad compartida. Así se crea ese ambiente en el que se encuentra facilidad para actuar y comunicación cordial.

VI.- Se deberá utilizar la corrección en muchos casos, porque no hay que olvidar que resulta un error extendido creer que después de un fallo se debe hacer tan sólo el firme propósito de no volver a caer. De esta forma no se educa la voluntad sino simplemente el entendimiento.

Esa corrección jamás ha de estar motivada por la impaciencia o el mal humor del educador; ha de aplicarse en privado y desapasionadamente, con el sincero propósito de ayudar al alumno y de que fortalezca su capacidad de autodeterminación. Nunca debe dar la impresión de venganza ni ha de suponer una humillación. El alumno no debe ver en ella un refuerzo de su status del educador para mantener en su sitio al alumno. Por tanto, debe ser un verdadero estímulo. Y para ello debe darse confianza, la cual debe ser ganada por el educador actuando como hemos descrito anteriormente.

El gesto correctivo a que se alude, para ser eficaz, ha de apuntar a la raíz del fallo, y ha de buscar sobre todo la asimilación y reflexión personal, teniendo en cuenta las posibilidades reales del alumno. La meta es conseguir poco a poco que, por medio

de esta asimilación y reflexión personal, entienda la necesidad de la corrección de modo que sea el propio alumno quien se imponga un autocorrectivo dirigido a corregir su defecto dominante.

En este momento de la exposición es preciso recordar que la mejor forma de corregir un defecto es fomentar la virtud contraria.

VII.- Conviene orientar al alumno en la adquisición de un procedimiento en la toma personal de decisiones y en su realización:

- Reflexionar en lo que desea y por qué lo desea.
- Establecer un sencillo plan de realización.
- Tomar la decisión irrevocable de realizarlo.
- Preimaginar la acción.
- Animarse a sí mismo continuamente y acariciar el ideal (~~si~~ yo no lo hago, quedará sin hacer”).
- Ejecutar lo propuesto sin demora, cuidando los detalles y actuando con talante alegre y optimista. Y si se produce el fracaso no cansarse de volver a empezar.

Se pueden señalar muchas ventajas de la adquisición de una voluntad fuerte, ya que a medida que uno va teniendo más voluntad se gobierna mejor a sí mismo y no se deja llevar por el estímulo inmediato. Así, consigue una segunda naturaleza en la que se habitúa al vencimiento, a ser dueño de sí mismo.

Como hemos ido viendo, la voluntad tiene mucho que ver con el orden, la constancia, la reflexión, la tenacidad, la disciplina, el volver a empezar sin cansarse. Y

como estos elementos son tarea de lucha ascética de toda la vida, la educación de la voluntad no termina nunca. Las metas siempre pueden ser más altas, siempre podemos avanzar un poco más. Por eso, ~~el~~ educador debe animar al educando a liberarse de la manipulación del ambiente que tiende a apagar los ideales, achicar las metas, hacer que se conforme con poco o con casi nada” (Jiménez Abad et al., 1994, p.124).

Ahora bien, junto con esta educación de la voluntad, creo que es de vital importancia la educación del carácter.

Carácter es la disposición permanente de la persona que, hallándose convencida de la necesidad de practicar los ideales morales, tiene el hábito de hacerlo, a pesar de las dificultades en contra. Como se ve, está muy relacionado con el cultivo de la fuerza de voluntad a que acabamos de aludir ampliamente como necesario para una correcta educación moral. Ambos son elementos claves en este tipo de educación, e incluirlos en el currículo será la mejor manera de poder llevar a cabo una educación moral adecuada de los alumnos.

De un modo breve, cabe decir que el carácter es: ~~una~~ voluntad firme, impulsada por un corazón tierno y apasionado que vive para los demás; no se adquiere viviendo de ilusiones, sino que hay que forjarlo en el yunque de la realidad” (1999, p. 40).

Es el talante moral positivo y real de una persona. Podemos decir que supone un modo de ser moral en la persona. Por eso constituye el ideal de la educación moral.

Tradicionalmente se decía que la educación moral consiste en la educación del carácter mediante la práctica de las virtudes. Así, la educación moral se ponía dentro de la llamada formación del carácter. Para Hubert Henz (citado en Quintana Cabanas,

1995), “el objetivo de la educación moral es la formación del carácter moral, de la conciencia madura, la firmeza en la actitud moral, el juicio moral y una voluntad desarrollada y regida por normas morales” (p.549).

En el listado de aspectos del carácter hay muchos que tienen una connotación moral evidente, como son estos: autoritario - dominante, vanidoso - frívolo, envidioso - celoso, comprensivo - compasivo, resentido - vengativo, sensual - lascivo, benévolo - complaciente, impulsivo – voluntarioso (Quintana Cabanas, 1995).

Por eso la educación del carácter es asunto de educación moral. Su tarea principal es la represión de ciertos apetitos inferiores contrarios a la conducta humana deseable.

Rogelio Medina (citado en García Hoz, 1994) aporta aclaraciones en este tema cuando afirma que:

El carácter moralmente bueno es sólo una expresión globalizadora que sintetiza el conjunto de hábitos morales buenos o virtudes adquiridas por el individuo; éstas, en efecto, moldeando el carácter psicológico -indiferente de suyo a la moral- hasta integrarse con él en lo que se ha llamado una segunda naturaleza, le comunicarán su bondad moral y consolidarán la disponibilidad de la persona para servir al bien (p. 190).

El dominio de la persona sobre sus tendencias inferiores es lo que se llama tener carácter, el cual, además de esa capacidad de autodomínio, supone el hábito de ser ejercido al servicio de los ideales morales. En este sentido puede decirse, con la mayoría de los autores, que el meollo de la educación moral está en la formación del carácter. La formación del carácter no es producto del espontaneísmo, incapaz de infundir coherencia y constancia en la experiencia personal. Tampoco es el resultado

de una dependencia austera y mortificante: implica una cotidiana serie de esfuerzos, apuntalados por la convicción de que son beneficiosos para la gratificación total del sujeto.

A modo de síntesis de las maravillas que posee el hombre de carácter, dice Andrés Manjón (citado en Quitana Cabanas, 1995) que:

Si la educación es hacer hombres cabales y perfectos, se deduce que lo que la educación intenta es formar verdaderos y dignos caracteres; es decir, hombres bien orientados hacia fines nobles, que persiguen constantemente, y a los cuales ordenan todas sus energías y subordinan intereses y pasiones. Estos hombres, que parecen hechos de una sola pieza por la sencillez y unidad de su vida, son siempre consecuentes e idénticos a sí mismos, tienen el dominio de sí, que es la más gloriosa de las conquistas, vencen todas las dificultades y reinan sin cetro ni corona sobre las gentes que los rodean. De ellos se ha escrito que querer es poder, porque tienen ideas fijas, voluntad constante, sentimientos nobles y acción ordenada hacia un fin grande; y las ideas, voliciones y costumbres, fundidas en un mismo molde al calor del sentimiento, dan por resultado esa grandeza moral y colosal poder que todo lo allana. Con razón se ha dicho que el mundo es de los caracteres (pp. 550, 551).

Sin embargo, al igual que ocurría con la voluntad, el carácter supone capacidad de esfuerzo, valentía y fortaleza moral en esa “lucha contra sí mismo” a que a menudo obliga la vida moral. Y a muchos, igualmente, todo eso les suena, hoy día, como trasnochado o superado. Sin embargo, sin una cierta dosis de ascetismo no puede haber una vida moral apreciable.

Así, el conocimiento experiencial y objetivo del hombre capta en la persona unas deficiencias naturales en orden a la práctica del bien. Entonces, la educación

moral se convierte en un cultivo de la capacidad de realizarlo, y a la vez, en un refuerzo efectivo de esa capacidad de practicarlo, de forma que surjan obras.

En el límite, ese carácter moral debe expresarse en el individuo como capacidad de renuncia y de aguante de la frustración y del sufrimiento, y como disposición a una existencia enérgica y laboriosa. Y esa capacidad la educación no la formará con simples discursos y reflexiones, sino sometiendo al educando a una vida sobria y austera, donde no falten dificultades y queden excluidos los excesivos mimos y regalos.

La educación permisiva y muy liberal no sirve para educar el carácter. La concepción antropológica realista que aparece en este trabajo, lleva a que una buena educación moral limite las apetencias espontáneas del sujeto y obligue a ésta a someterse a pautas correctas de comportamiento, tanto en cosas importantes como en menudencias cotidianas (buenos modales, diligencia en el cumplimiento de las obligaciones, etc.) evitando la pereza, la ociosidad y la pasividad. Es conveniente que la práctica de la obediencia, del respeto y del orden se incluyan también en el programa.

Cito a continuación algunos rasgos morales que tiene una especial vinculación con el carácter:

1.- Carácter como autodomínio:

Lo más esencial del carácter es la aptitud de autodomínio, esa facultad de poner freno a nuestras pasiones, a nuestros deseos y a nuestros hábitos, sometiéndoles a nuestra ley. El dominio sobre sí mismo es la raíz de todas las virtudes. Una persona que suelte las riendas a sus sentimientos y a sus pasiones, desde ese momento renuncia

a su libertad moral; en consecuencia es arrastrado por la corriente de la vida y se hace esclavo de sus caprichos. Somos alguien en la medida en que somos dueños de nosotros mismos.

Enseña Foerster (citado en Quintana Cabanas, 1995) que el dominio de sí mismo comprende los puntos siguientes:

a) Dominio del cuerpo:

- del organismo (mediante gimnasia, alpinismo, deportes);
- del dolor físico y de las indisposiciones (aguante del malestar corporal);
- de las necesidades corporales (hambre, sed, fatiga, pereza).

b) Dominio del psiquismo y de los estados de ánimo:

- de las pasiones (odio, cólera, venganza, amor);
- de los sentimientos (antipatía, envidia, rencor);
- de la susceptibilidad (o sensiblería);
- de la tozudez.

c) Dominio de los sentidos.

Afirma él que es imprescindible que se dé la liberación de la personalidad del mundo exterior; así se somete en realidad ese mundo exterior penetrándolo de nuestras propias normas. Porque de otro modo, mientras estemos bajo la tutela de las cosas exteriores careceremos de fuerza para infundirles una forma; estamos sometidos por ellas, somos sus esclavos.

2.- Carácter como lucha contra sí mismo:

A menudo se ha comparado la vida moral a una guerra contra las propias tendencias y pasiones. “La facultad de poner coto a nuestras tendencias es la condición indispensable para la aparición de la voluntad reflexiva y personal. La regla, al enseñarnos a moderarnos y a dominarnos, es un instrumento de liberación y de libertad” (Durkheim, citado en Quitana Cabanas, 1995, p. 553).

3.- Carácter como capacidad de esfuerzo:

Siempre se ha mirado el vigor de alma y la tenacidad como una cualidad esencial para todas las empresas humanas. El hombre goza del resultado de su esfuerzo. Sostiene Morales (1999) que:

El joven se anima a vencerse, a sacrificarse por los demás, porque sabe que la resultante final es la alegría más íntima. Entonces empieza a cumplir con su deber por una fuerza interna que lo impulsa, que es la que le durará siempre y le mantendrá en línea cuando avance sólo por la vida (p. 70).

Por tanto, hay que exigir al educando una conducta activa, por la cual éste experimente que el esfuerzo conduce a un disfrute más intenso que el producido por una rápida y fácil satisfacción de la tendencia.

De ahí que no podemos pensar en una educación sin esfuerzo, hecha allanando dificultades. Representa esa idea una mutilación de la vida y un lamentable prejuicio que destruye el concepto mismo de educación. No hay dignidad donde tampoco hay esfuerzo, pues sin él nada valioso se hace en la vida intelectual o moral.

4.- El carácter como valentía y fortaleza moral:

La vida moral exige valor. El alma se templea en la lucha moral, pero la lucha moral requiere ya temple de alma, que se manifiesta como carácter. Es de un alma cobarde dejarse abatir, perder valor y gemir en cuanto las nubes se agrupan o simplemente asoman en el horizonte.

Ahora bien, la fortaleza moral se manifiesta de muchas maneras. Una es la serenidad con que se soportan las adversidades; otra es la paciencia para volver a empezar siempre sin cansarse, otra es la práctica constante de la virtud.

La valentía es el alma misma de la moralidad por el hecho de que la facilidad, que no es más que la expresión objetiva de la flojedad, representa la corrupción de todas las virtudes (...) La valentía es lo único capaz de impedir que el espíritu se corrompa (Le Senne, citado en Quintana Cabanas, 1995, p. 555).

El valor que se manifiesta en esfuerzos silenciosos, aquel que soporta todo y sufre todo por amor a la verdad y al deber, es más heroico que los hechos del valor físico, que quedan a la vista de todos y se recompensan con honores y títulos. Es el valor moral lo que caracteriza la verdadera grandeza del hombre y de la mujer; el valor, entre otras cosas, de buscar y de decir la verdad; de ser justo y honrado; el valor de resistir a la tentación y de cumplir con el deber.

5.- El carácter como capacidad de renuncia y de aguante de la frustración y del sufrimiento:

Es necesario el desprendimiento y la renuncia, no en un plan parecido al de los estoicos, cuyo lema era “aguanta y renuncia”, lo cual puede ser morboso masoquismo, sino en pequeña cantidad, como la sal en los alimentos, que evita su corrupción.

Para la ética utilitarista, para las éticas del egoísmo, el sufrimiento constituye una contrariedad, una desgracia. Para una ética humanista y de ideales, en cambio, tiene un sentido, un valor, una función insustituible en la configuración del carácter moral.

El sufrimiento constituye la prueba de fuerza del ser moral, la prueba que manifiesta su elasticidad. No supone una derrota, sino simplemente la capacidad de resistencia, de perseverancia y de autoafirmación moral. Representa un hacerse libre y un despertar de la potencia moral más profunda (Hartmann, citado en Quintana Cabanas, 1995, p. 556).

Esa doctrina tiene una proyección pedagógica, pues el poder de rehusarnos a nosotros mismos la satisfacción de nuestros propios deseos, que es el principio de toda virtud, ha de ser adquirido y desenvuelto por el hábito, y éste se hace posible por la práctica desde una edad temprana. Así pues, es preciso enseñar a ser constantes, a no desanimarse, a vivir la consigna de Morales (1999): “No te desanimes nunca. El desánimo es la excusa de los cobardes” (p. 46).

Es preciso saber demorar la gratificación y persistir en tareas difíciles, pues el hombre que triunfa no es el que nunca sufre derrotas, sino el que siempre está en actitud de ataque.

Hasta el mismo Skinner en *Walden dos* (citado en Quintana Cabanas, 1995) considera la frustración como medio educativo:

Los sufrimientos que deliberadamente les imponemos son, con mucho, más suaves que la infelicidad habitual de la que les libramos. Incluso en el punto álgido de nuestra educación ética, la infelicidad resultante es ridículamente pequeña para el niño bien adiestrado (pp. 556, 557).

Aunque, lógicamente, en ese adiestramiento no cuenta la libertad sino que es pleno condicionamiento, con lo cual no es un acto plenamente humano.

6.- El carácter como práctica sobria y austera:

El carácter moral se manifiesta también en la vida cotidiana, disponiéndola para estar fuerte contra los placeres que reclaman los sentidos. Séneca es maestro en esto, animándonos a la escasez, no queriendo lo que no tenemos.

Y aún sin caer en el rigorismo hemos de recoger todo lo que de positivo hay en esa sobriedad cotidiana. Se trata de libertad, no embotamiento, desprendimiento, capacidad de compartir, disponibilidad. Porque el exceso de apegos a cosas o al yo ocasiona un alejamiento de los demás y un embotamiento de las cualidades que nos hacen encerrarnos en nuestra propia concha y producen vacío, tristeza, soledad y falta de agilidad y libertad interior.

7.- El carácter como disposición a una vida enérgica y laboriosa:

Toda esta actitud ascética debe proyectarse en una disposición a realizar en la vida una labor útil y eficaz. Afirma Blondel (citado en Quintana Cabanas, 1995):

No es ahorrando nuestras fuerzas como las cuidamos mejor y obtenemos su mayor servicio: en la medida en que la actividad voluntaria penetra y domina las potencias del cuerpo va recibiendo más. Es una falsa táctica el ceder a la molicie, el escucharse, el dolerse; es usando nuestra energía, y pareciendo sacrificarla y mortificarla, como la reparamos y la ampliamos. En esta ámbito de la acción voluntaria, cuanto más se da más se posee (p. 558).

La Pedagogía tradicional ha cuidado de recoger el espíritu de esas enseñanzas, haciendo del amor al trabajo un objetivo de la educación. Un trabajo fácil, que no exija fatiga ni fuerza de voluntad, no produce ningún efecto educativo.

El trabajo es cantera de todos los valores humanos y embellece el carácter. Además, la dignidad del trabajo arranca de la dignidad sublime de la persona que lo presta.

Estamos, por tanto, ante la necesidad de educar el carácter. Por eso, a continuación, se muestran algunas pautas de esa educación.

Educar no es sólo enseñar a otras cosas que no sabe; es ante todo hacer de él algo que no era. Para eso, en el educador se deben dar dos cualidades indispensables: tener ideas claras y poseer firmeza de carácter. Porque educar el carácter, es decir, forjar hombres, es dar la vida por ellos, educar con paciencia, sin dejarse llevar del cansancio, de la incomprensión de los que le rodean o de la ingratitud de los mismos a quienes se educa. Es necesario sufrir y hacer sufrir, que en definitiva es amar y hacer amar; saber dar disgustos es otra forma de ayudar, orientar y amar al educando.

Quintana Cabanas (1995) señala que las principales normas de educación del carácter pueden ser las que siguen:

- Dar una educación seria, firme. Con algunos individuos se ha de aumentar en firmeza durante el tiempo que sea necesario para que desaparezcan los últimos vestigios de obstinación.

- Educar con cierta dureza.

- No evitar algunas dificultades en la vida de los educandos.

- Contrariar cuando haga falta, la voluntad del educando.
- Procurar que el educando deba soportar algunas frustraciones.
- Animar al educando a que, ante los obstáculos, no se arredre, sino que luche para vencerlos.
- Y sobre todo que luche contra sí mismo, cuando haga falta, hasta conseguir el autodomínio. A este respecto, Rogelio Medina (citado en Quintana Cabanas, 1995) afirma que:

Si quisiéramos sintetizar en pocas palabras el objetivo clave de toda educación moral diría que es la conquista gradual del dominio de sí mismo, que no es sino la capacidad para el ejercicio de la libertad moral; la capacidad para poner todas las tendencias al servicio de la razón y ésta al servicio de los fines supremos de la vida humana (p. 560).

- Exigir al educando que controle su comportamiento, atendiendo a formar los hábitos desde que el niño es pequeño.
- Rodear al educando de un cierto ambiente de austeridad, la cual es más educativa que la molicie.
- Evitar que los jóvenes estén ociosos, pues muchos pedagogos coinciden en que muchos vicios y miserias proceden de la ociosidad.
- Sobre todo, combatir la pereza.
- Infundir el hábito de trabajar, de ocuparse de algo serio de un modo constante.

- Dirigir a los educandos hacia una acción ordenada, que robustece su voluntad y acentúa su carácter, y da, al mismo tiempo, libre curso a su natural apetito de actividad.

- Procurar que la espontaneidad del niño transcurra dentro de unos límites que lo acostumbren a vivir atendiendo a normas; así se disciplina la voluntad del niño.

- Y sobre todo, hacer que el niño tenga conciencia de todas sus obligaciones y las cumpla por sí mismo.

Todo lo anterior es importante, pero no será eficaz si no se realiza con un estilo de exigencia, sí, pero exigencia amorosa. Es preciso evitar el rigorismo. El educando debe palpar que hay amor a él detrás de todo ese proceso exigente; si no, no será eficaz y generará sólo resentimiento en el sujeto. Por otra parte, debe hacerse amoldándose a cada uno, pues se trata de hacer hombres y no niños; hay que educar su libertad para que sepan autogobernarse con pleno sentido de responsabilidad (y esto sólo se consigue con ese amoldarse a cada sujeto).

A la formación de la voluntad y del carácter, creo que es importante unir la formación del criterio. En efecto, voluntad, carácter y criterio son tres aspectos fundamentales que constituyen, a mi juicio, una unidad poderosa que hace fuerte al educando. Los tres deben ir de la mano constituyendo un eje decisivo en el desenvolvimiento de la vida y social del individuo.

Es verdad que tener criterio es elemento que entraría dentro de la formación intelectual, pero lo menciono dentro de la educación moral por la relación que tiene este sentido crítico con el hecho de poseer una voluntad fuerte: ambos, juntos,

constituyen una persona que sabe lo que quiere y tiene la capacidad de dirigirse a su fin. Es en este sentido, insisto, en el que lo saco a relucir en este momento.

En efecto, la educación moral ha de provocar en el educando la conciencia del puesto primordial que ocupa la dimensión moral en la vida del ser humano y en la sociedad, como elemento decisivo para el desarrollo de la propia personalidad y como presupuesto de convivencia social. En consecuencia, el fortalecimiento de las virtudes morales será el objetivo primordial y último de la educación moral. Y a esto ayudará, como digo, el cultivo de la voluntad, del carácter y del criterio.

De ahí que, en un primer momento, hemos de indicar que son imprescindibles dos elementos en la formación del criterio:

- Por un lado, formación de la capacidad de criterio propio y objetivo, de modo que se transmita una cierta instrucción ética abocada a la práctica, siendo así formativa y no manipuladora.

- Por otro, fortalecimiento de la fuerza moral para obrar de acuerdo con el juicio propio, venciendo las dificultades que se presentan para obrar de acuerdo con la dignidad humana.

Esa formación supone unos fundamentos del criterio ético. Estos son: la existencia de unos primeros principios radicados en la naturaleza del ser humano que establecen la distinción entre el bien y el mal; la necesidad de dar una instrucción moral al educando que haga posible la formación y el uso de aquellos principios en la práctica; la necesidad también de ayudar a facilitar, mediante el consejo compatible con el respeto a la libertad del educando, la recta aplicación de los principios en el contraste con las tendencias, favoreciendo las favorables y frenando las contrarias.

Para conseguir un sentido crítico que nos ayude a ser personas de criterio, es fundamental una buena pregunta, pues precisamente lo que pretende la duda es –salir de dudas”. Así, todo el que hace una pregunta tiene implícito el convencimiento de que hay una respuesta, aunque él, por el momento, no la sepa.

Buscar tener criterio es la actitud de quien indaga en serio la verdad, es buscar hacer justicia a las cosas que se juzgan, consiste en examinar el contraste entre nuestro decir y lo que la realidad es.

Si no hay criterio, se pueden dar la manipulación o el adoctrinamiento. Evitar éstos para que se dé la autodeterminación, por tanto, implica poner todos los medios para formar el criterio.

El educador, pues, debe ayudar en esta tarea formativa. Debe ser el abogado defensor y transmisor de determinados contenidos morales. Esto supone enfrentar al educando a problemas de orden práctico de arriesgada solución. Así, poco a poco, la relación con el educando irá pasando de la heteronomía a la autonomía, hasta conseguir –como indicábamos anteriormente, al hablar de la duración de proceso formativo (XI.1), una madurez efectiva que le permita ser autónomo en la afirmación del propio ser.

Ahora bien, ante este panorama surge la pregunta por los medios adecuados para conseguir los fines educativos. Los que señala Millán-Puelles, siguiendo a Santo Tomás, como conducentes a la formación moral, son de dos tipos: directos e indirectos. Son directos los que favorecen los elementos positivos que hay en el hombre respecto a la virtud. Son indirectos aquellos que se oponen a los factores negativos, es decir, a los que van en contra de las posibilidades de adquirirla.

Los directos se resumen en la enseñanza moral. Son la doctrina y el ejemplo. La doctrina tiene como tema y fin, al mismo tiempo, algo que sea moralmente conveniente. Con sus argumentos puede influir en la rectificación de la conducta cuando ésta es errada. El hombre necesita razones las cuales influyen en su conducta. Afirma Millán-Puelles (1989) que: “La necesidad de una justificación racional, siquiera sea mínima, de la conducta, se mantiene en el hombre mientras la pasión no eclipsa a la inteligencia por completo” (p. 187).

Hacen falta razones, aunque a veces sean erradas y se pongan al servicio de la pasión. En ese caso, la pasión puede inutilizar a la doctrina.

Voluntad y apetito sensitivo pueden oponerse a la razón, pues no es la ignorancia la única causante del mal comportamiento. Siguiendo a Aristóteles y a Sto. Tomás, Millán-Puelles defiende que en base a esta posible oposición de voluntad y apetito sensitivo, se ha de considerar el límite que tiene la eficacia de la doctrina, de modo que ésta es insuficiente en una formación moral auténtica. Las virtudes morales no se consiguen sólo con la doctrina sino a través de la repetición de los actos. Así, el saber es indispensable, pero no es suficiente. Con todo, es preciso tener en cuenta que ser insuficiente no es lo mismo que no ser necesario. Se restringe, por tanto, la función de la doctrina, de modo que se delimita el justo sentido de ésta en la consecución de las virtudes morales.

El tipo de doctrina a que nos referimos no es la que tiene por objeto el conocimiento estrictamente científico, sino aquella cuyo objeto es eso que algunos llaman la experiencia que da la vida, que dan los años. Un saber que conlleva un largo tiempo y que, por tanto, podemos recibir de los que ya han vivido mucho. Se trata de

conocimientos de las acciones humanas como algo experimentado y vivido en la práctica. Se trata de un conocimiento sin el cual no es posible la prudencia.

De ahí se sigue una conclusión importante, la de que contando con la *sindéresis* o hábito de los primeros principios prácticos, que nos da el conocimiento de las normas más universales de la conducta humana, base de la prudencia, y con el conocimiento de las cosas a las que aplicar esos principios, el hombre tiene ya todo lo necesario, cognoscitivamente hablando, para hacer enjuiciamientos morales correctos. La ética como ciencia, no es entonces indispensable ni para una conducta humana recta, ni tampoco para tener una formación moral suficiente. Es, por tanto, una limitación, pero no una negación absoluta, de modo que para quienes actúan de un modo racional es muy útil.

La doctrina ética, por tanto, es de un gran valor para lo que se refiere a la bondad moral de la conducta. No se trata de saber la verdad sobre la virtud, sino de que adquiriendo esa virtud lleguemos a ser buenos. El autor cita a Sto. Tomás para afirmar que el conocer la verdad de la virtud tiene como objeto no tanto ese saber cuanto el ser buenos. El conocimiento de la verdad de las virtudes sirve para mantener una conducta moralmente buena.

Pero esa doctrina se puede encontrar con el obstáculo de la falta de inclinación de ánimo del educando. En efecto, para que sea eficaz la enseñanza moral, la condición que se mantiene en todas las edades es un ánimo recto en el discípulo. Se trata de ayudar en la mejora de esta disposición de rectitud para que se dé una auténtica eficacia de las enseñanzas morales.

En cuanto al ejemplo como medio de formación moral, éste consiste de una acción imitable moralmente. Es un enseñar activo, con la acción, aunque el que lo hace no haya pretendido dar ninguna enseñanza. Ahora bien, entre doctrina y ejemplo hay una semejanza importante: ambos tienen una eficacia formativa. El ejemplo no es una exposición de razones, pero muestra lo que estima como bueno en su conducta concreta quien lo hace. De este modo se convierte en una razón de mucho peso, quizá más que si se tratara de palabras.

Así, el ejemplo se convierte en algo más eficaz que las meras palabras para la formación moral. En caso de conflicto entre ambos, es el ejemplo el que prevalece, lo cual quiere decir que es más poderoso. El ser humano da más crédito a las obras que a las palabras, porque los hechos voluntarios son signos fidedignos de lo que quien los hace entiende como bueno en esas circunstancias concretas, mientras que de la veracidad de las palabras se puede dudar.

Lo anterior no quiere decir que sólo el ejemplo sea eficaz en la educación moral. No, lo más eficaz es que ambos, doctrina y ejemplo, vayan a la par, de modo que sean concordes entre sí. Sólo de este modo se logrará que el educando se determine a ir por donde se le enseña.

Doctrina y ejemplo son medios directos de formación. Sin embargo, debemos referirnos también a los medios indirectos, es decir, aquellos que combaten contra los elementos que van en contra de la virtud. Millán-Puelles (1989, p. 202) hace equivaler los medios directos con la vía del amor, mientras que los indirectos corresponderían a la vía del temor. En efecto, cuando hay una buena disposición por parte del educando, éste está abierto a recibir —a amar— aquello que se le invita a seguir. El educador debe entonces aprovechar ese interés para mostrarle la bondad de

lo que se le propone. Pero cuando no se da esa apertura o disposición positiva, el educando no se halla en situación de amar ese bien. Es entonces cuando intervienen los medios indirectos, también llamados negativos por ser su misión quitar el obstáculo con que tropieza el fin positivo.

Si hay una mala inclinación del educando, el educador tiene como cometido quitar ese impedimento, de modo que se logre que el que estaba mal dispuesto pase a inclinarse convenientemente para la realización de actos virtuosos. Pero este cambio puede realizarse de dos maneras: bien porque la persona en quien influye está bien dispuesta y se deja efectivamente influir, o bien porque no lo está y entonces el educador debe inducir en el ánimo de ella la disposición opuesta a la que inicialmente tiene.

Los medios indirectos son: el premio para la conducta buena, y el castigo para la mala. Quien sólo obra por el deseo del premio o el temor al castigo no se complace en la acción buena por ser ésta buena moralmente. Con todo, la repetición de esos actos, que son materialmente virtuosos, le llevarán, poco a poco, a que sean cada vez hechos de un modo más fácil y gozoso y más por su propia voluntad. Quien sólo obra por el premio no se opone al bien moral, aunque tampoco se lo propone como tal, pero el hecho de practicarlo muchas veces engendra el hábito, con la facilidad y el gusto consiguientes. En cuanto al castigo, el temor de él puede ser más eficaz que la esperanza del premio. De todos modos, el bien moral que se consigue con ambos – premio o castigo- no es querido como un fin, pero sí es apetecido como medio.

Sería inmoral lo que impide la libertad o tiene como fin un daño. Y ni en el premio ni en el castigo ocurre lo anterior. En ambos se hace un acto que sólo es

materialmente virtuoso, pero aunque no sea tan perfecto como un acto que sea a la vez material y formalmente virtuoso, no es hacer un mal.

Con todo, no se debe usar en demasía el temor del castigo. En la formación moral de los que están bien inclinados es más eficaz la vía el amor, como decíamos antes, y no la del temor. Pero en la formación de los que no lo están, la utilidad del temor a las penas está en que fomentan la honestidad de la conducta.

Todos necesitamos buenas leyes para encaminarnos por vías virtuosas, ya que la conducta recta exige templanza y también perseverancia, las cuales a menudo no son gratas. Así, las leyes nos empujan a habituarnos al comportamiento recto. De este modo se consigue con ellas asegurar la adquisición y conservación de la virtud.

Así entendida, la actividad educativa se fundamenta en la concepción del ser humano como persona, como unidad de vida, como un ser que tiene posesión de sí mismo y, finalmente, como un ser único y autónomo. En este sentido, todas y cada una de las acciones educativas están encaminadas al mismo fin: la educación como felicidad.

No son sólo estos medios los oportunos para conseguir una educación moral. En la pedagogía actual se proponen algunos otros medios que, en solitario, o en combinación mutua, propenden a conseguir una formación moral más completa en el educando. Se trata, entre otros, del esclarecimiento de valores, el desarrollo de la capacidad de empatía y la formación del juicio moral a través de dilemas morales. Todos ellos tienen ventajas e inconvenientes, pero descuidarlos sería no aprovechar todo lo que la investigación pedagógica va consiguiendo.

XI.2.3. Formación de la dimensión estético - afectiva

Se acaba de exponer un proceso de formación en algunos aspectos fundamentales del ser humano, pero estimo que la formación personal quedaría incompleta si sólo se atiende a las dimensiones de las que hemos tratado hasta ahora. En efecto, existe un mundo riquísimo que influye poderosamente en el desenvolvimiento de la personalidad humana y que contribuye a la libre afirmación de esa personalidad: se trata de lo estético-afectivo.

Es verdad que Millán-Puelles no le da un puesto relevante en sus escritos: es más, ni siquiera se ocupa de ello de un modo incipiente. En la tradición aristotélico-tomista en que se mueve, es lógico que considere con el areopagita que así como el entendimiento y la voluntad pertenecen a la parte racional del ser humano, la parte afectiva –y también el corazón, por tanto- hacen parte de la esfera irracional del hombre, ocupando, por tanto, un puesto inferior. Dado que la tesis que defiende se refiere a la consecución de la plenitud personal por el uso de la libertad humana en consonancia con la naturaleza, todo ello siguiendo lo que este autor denomina como libre afirmación de la personalidad, no puedo menos de ceñirme al seguimiento de la explicación de sus ideas al respecto. Pero no por eso dejo de reconocer que sería incompleto no tener en cuenta la riqueza afectiva en relación a la consecución de la plenitud del hombre. En efecto, lo reconozco y creo conveniente añadir algunas ideas que recogen algo de lo explorado en este aspecto por autores que se mueven dentro de una escuela personalista. Lo haré de modo que con ello se complemente la rica reflexión de Millán-Puelles acerca del camino hacia la plenitud humana, hacia el terminar de ser del hombre.

Así, vemos cómo el hombre piensa y quiere, pero además siente. Es inteligente y tiene una voluntad libre, pero también cuenta con un bagaje afectivo que influye decisivamente en la conducta y del mismo modo, en último término, en la personalidad. En efecto, es evidente que no es lo mismo amar con pasión que querer algo de una manera indiferente o apática (en ese caso casi no es ya ni siquiera querer). No tiene el mismo resultado enfrentarse ante un obstáculo con cierto furor que hacerlo sin entusiasmo o sin convencimiento. Del mismo modo, se entiende mejor cuando está presente la alegría que cuando falta, mientras que la tristeza frena la acción debilitando todas las facultades del alma. Y, abundando en esta idea, diremos que la simpatía o antipatía en el trato humano, favorece o retarda, respectivamente, la comunicación.

En efecto, los afectos son inseparables de la vida humana: en todo momento el hombre- cada hombre- se ve afectado. Ahora bien, podríamos preguntarnos, por un lado, si tiene esto alguna influencia en la formación tanto intelectual como moral, y por otro, si la educación afectiva es un elemento de igual valor que la que se refiere a esos dos tipos de formación. Es verdad que en la formación moral se habla del perfeccionamiento de los apetitos, y eso tiene que ver, en algún sentido, con los afectos, pero es preciso mostrar cómo hacer para que los sentimientos colaboren con las tendencias sensibles y con la tendencia intelectual o volitiva, de modo que se facilite la enseñanza formal. Barrio Maestre (2007) afirma al respecto que:

Los sentimientos, por tanto, refuerzan las tendencias naturales: producen valoraciones inmediatas, refuerzan las convicciones, pero su dominio ~~político~~ por parte de la razón no está asegurado. La aparición de las ~~pasiones~~ —sentimientos particularmente intensos— lleva aparejada una inmutación corporal que no puede controlarse más que a posteriori. Este carácter espontáneo de los sentimientos hace que su control no sea automático, sino intencional, y, por tanto, puedan no estar bajo el dominio de las esferas

superiores del psiquismo humano. (...) En su origen, los sentimientos son irracionales, pero pueden ser armonizados con la razón y la voluntad, aunque para ello hay que someter su impulso inicial (p. 130).

Esa dimensión afectiva radica, podríamos decir, en el corazón. Este corazón que corresponde a la esfera más interior, más tierna de la persona. Sin embargo, nos encontramos con que desde la filosofía se ha relegado con frecuencia a un segundo lugar la importancia de este nivel de la afectividad humana. Así lo expresa Von Hildebrand (2005):

Cuando leemos algún escrito filosófico sobre el corazón y la esfera afectiva (...) se nos presenta a este centro del hombre como algo menos serio, profundo e importante que el intelecto o la voluntad. (...) El corazón, de hecho, no ha tenido un lugar propio en la filosofía. Mientras que el entendimiento y la voluntad han sido objeto de análisis e investigación, el fenómeno del corazón ha sido repetidamente postergado. Y siempre que se le ha analizado nunca se le ha considerado al mismo nivel que el intelecto o la voluntad (pp. 25, 26).

Una de las razones que explican el porqué de esto puede ser el hecho de confundir la afectividad con las tendencias afectivas inferiores. De este modo, se le niega el carácter espiritual a los actos afectivos y, en consecuencia, se le niega al corazón así entendido el nivel análogo al entendimiento y la voluntad.

Toda el área de la afectividad, e incluso el corazón, se ha visto a la luz de los sentimientos corporales, los estados emocionales, o las pasiones en el sentido estricto de la palabra. Y así, lo que se niega correctamente a estos tipos de “sentimientos”, se niega injusta y erróneamente a experiencias afectivas como la alegre respuesta a un valor, el amor profundo o el entusiasmo noble (Von Hildebrand, 2005, pp. 33, 34).

Puede ser también que entre las causas de esta desnivelación entre lo afectivo, por un lado, y lo intelectual y volitivo, por otro, esté el hecho de confundir una realidad objetiva con el sentimiento que ésta produce. No es lo mismo, por ejemplo, poseer una responsabilidad determinada que tener el sentimiento de esa responsabilidad, pues es algo objetivo que, por tanto, está ahí, mientras que el sentimiento puede subir y bajar —como la marea, podríamos decir— o incluso desaparecer. Sin embargo, aunque no permanezca el sentimiento, el hecho objetivo sí continúa. Lo mismo ocurre con muchos otros sentimientos.

Lo anterior no es óbice para admitir que, como en tantas otras realidades humanas, el mal uso de algo trae consecuencias negativas que desvalorizan esa realidad. En este caso, el recelo que se da ante la afectividad puede venir del hecho de que, siendo que intelecto, voluntad y corazón deben cooperar entre sí, no se dé esta cooperación de manera que se respete el papel específico de cada uno. Así, ni el intelecto o la voluntad deben pretender facilitar lo que sólo puede dar el corazón, ni éste debe atribuirse el papel que le corresponde al intelecto o a la voluntad. La usurpación que supone cualquiera de esas intromisiones genera, a lo menos, un descrédito y una desconfianza que enturbian las relaciones positivas que debe haber entre el corazón y lo racional. Se trata de una hipertrofia del corazón en la que éste se convierte en tiránico.

Pero también puede darse la atrofia del corazón, la cual está en relación directa con la hipertrofia del intelecto o la de quien se ocupa obsesivamente de la eficiencia pragmática. En el primer caso, esa especie de persona intelectualista bloquea su afectividad de manera que inutiliza en él la capacidad afectiva por pasar todas sus experiencias bajo el tamiz de lo intelectual. En el segundo, se cae en un utilitarismo

que considera pérdida de tiempo toda la experiencia afectiva y, por tanto, la ve como algo superficial y que no merece su atención.

Peor aún es la falta de corazón. El hombre despiadado o duro de corazón es incapaz de amar. Y aquí hay una relación profunda con la virtud moral. En efecto, la falta de ésta ocasiona una dureza de corazón que impide una afectividad rectamente ordenada. Normalmente, en estos casos las pasiones sofocan el corazón. Es lo que ocurre, por ejemplo, por quienes están dominados por la concupiscencia o el orgullo, de manera que en el horizonte de sus acciones sólo está el objetivo de satisfacer ambos. Y no es que carezcan de afectividad o ésta sea débil: más bien, tienen en su poder una afectividad fortísima y oscura, sin embargo su pobre corazón está exánime. Son incapaces de amar, de modo que aunque el aspecto sexual es muy fuerte en ellos, desconocen el amor, ya que éste requiere la donación del corazón, de ese corazón que en ellos está muerto. Hay otras manifestaciones afectivas que bloquean el corazón, aunque de modo diferente cada una: se trata, por ejemplo, de la avaricia y la ambición, del cinismo, del cumplimiento moral un tanto puritano que considera la compasión como algo reprobable, de la amargura que endurece el corazón. Todas ellas, y quizá otras más, hacen duro el corazón humano, incluso en medio de determinadas manifestaciones afectivas, como hemos indicado brevemente.

Precisamente por este recelo se puede pensar que lo afectivo es culpable de la inestabilidad o debilidad que manifiesta el ser humano cuando afirma decisiones inquebrantables y luego, ante la primera dificultad, se echa atrás. Sin embargo, es todo lo contrario, porque para llevar a cabo una decisión es necesario que la fe, voluntad o amor se presenten como inmovibles.

Con todo, hay que procurar que los sentimientos se adecuen a la realidad, de modo que las emociones no sean criterio de conducta. Si no ocurre esto, el hombre depende de las circunstancias y vive esclavo de ellas. La libertad moral no es fuerte en ese caso, ya que ésta tiene mucho que ver con el autodomínio, y éste es el que está ausente cuando se vive de las emociones exclusivamente, sin controlar la afectividad. En efecto, ya hicimos referencia al tratar de la libertad, a que se es libre no cuando se vive al ritmo de ~~hacer~~ “hacer lo que me da la gana” sino cuando se está en la capacidad de hacer lo que se debe.

Es necesario, por tanto, contar con una buena dosis de autodisciplina para saber controlar y orientar positivamente la afectividad, de tal manera que se contribuya así al desarrollo de la persona.

En el aprendizaje intelectual influye la afectividad de modo que el interés que el educando tenga por los conocimientos que se le presenten a la razón, será decisivo para la motivación que se dé y que favorezca el aprendizaje. O, a la inversa, si no hay un interés, y por tanto, un afecto positivo, que motive al acercamiento y adquisición de esos conocimientos, probablemente no se dé una formación intelectual plena.

Por otra parte, en este mismo plano de la implicación de lo afectivo en lo intelectual,

La ~~—~~“del gusto” no es el mejor criterio para enfocar el desarrollo de habilidades cognitivas y de aprendizaje, que exigen siempre un esfuerzo, que piden hacer una cierta ~~—~~“volencia” a las propias inclinaciones (no para llegar a una estoica aniquilación de ellas: no se trata de no tener inclinaciones, sino más bien de no ser tenido por las inclinaciones que tenemos: tenerlas, efectivamente, pero sin dejarse esclavizar por ellas) (Barrio Maestre, 2007, p.131).

Si nos referimos ahora al campo de la formación moral, es importante tener en cuenta que la persona virtuosa está preparada para obrar siempre bajo el criterio de la virtud. Así, la eficacia positiva de las virtudes ejerce un gran influjo en la formación completa del hombre. Por eso es preciso formar las virtudes, como ya se indicó anteriormente (IX.3.3.2.).

La educación es promotora de la libertad. La educación en este campo de los afectos contribuye, por tanto, a esa promoción. En ese sentido podríamos decir también algo en relación con la educación de ese mundo afectivo que tiene que ver con el amor. Millán-Puelles (1976, a) hace una alusión al respecto cuando afirma que:

La libertad no es sólo un ~~—desde sí~~”, sino sobre todo un ~~—para sí~~”, que personalmente se trasciende hacia el valor de otra realidad personal, en el amor al prójimo y en el amor a la Persona Divina. El amor es la forma interpersonal de la libertad: el nivel del encuentro de un ~~—para sí~~” con otro y, consiguientemente, la fusión en la que un ~~—desde sí~~” se autotrasciende, en máxima libertad, queriendo la libertad de otra persona. Lo que equivale a afirmar que en el amor no se pierden ni la iniciativa ni la autonomía personales, sino que ambas se solidarizan libremente con alguna otra persona en libertad (p.100).

Educar los afectos de modo que la persona aprenda a amar mejor, es, por tanto, ayudar al hombre a encontrar la plenitud. Esa plenitud que tiene un gran componente de relacionalidad con el otro, es decir, de esa forma interpersonal de la libertad que es el amor.

Lo anterior nos ayuda a entender la relación que tiene la educación con el arte de orientar los afectos e incluso de provocarlos. Para conducir al educando a la

plenitud, el educador debe, por tanto, fomentar en él la estima por todo lo grande, verdadero y bello.

XII. La plenitud humana: fruto de la educación de la libertad

XII.1. El hombre: ser perfeccionable y buscador de felicidad

XII.1.1. Elementos fundamentales del perfeccionamiento

La tarea educativa es, como acabamos de mostrar, de una importancia enorme. El hombre, todo hombre, camina, por vocación, hacia la plenitud. Y lo hace porque es un ser inacabado que sólo se va acercando a ese acabamiento que llamamos plenitud si va perfeccionándose a través de sus decisiones libres. Estamos aquí ante la clave que nos permite entender la idea central de la tesis que se defiende en este trabajo. De ahí que al final del mismo me propongo a continuación realizar una relación sintética que permita tener una visión de conjunto.

Nos encontramos, en primer lugar, con que el hombre ya es pero puede llegar a ser más eso que es. Es más, no sólo puede llegar a serlo, sino que anhela ese crecimiento que se concreta en una perfección llamada felicidad. Todo ello tiene un punto de partida: la necesidad de la existencia de una naturaleza libre en el hombre para que se pueda dar la educación que lleve al perfeccionamiento. En efecto, sólo se puede hablar de posibilidad de educación cuando hay un ser que tiene una esencia determinada (naturaleza), la cual está inacabada (para que permita el perfeccionamiento) pero es algo fijo (de modo que sobre esa base fija se puedan efectuar cambios). Del mismo modo, es preciso que esos cambios puedan darse sobre un basamento estable, permanente, pues de lo contrario, no quedaría nada, no se habría conseguido una mejora. En efecto, ésta, para serlo, requiere que el cambio dado

permanezca en el tiempo. Educación implica mejora, y ésta supone, a su vez, una base que se perfecciona, y una duración en eso que se ha conseguido.

Interviene otro elemento imprescindible: la libertad. No puede haber educación si la mejora a la que nos acabamos de referir no se consigue de un modo libre sino condicionado. Una naturaleza rígida, hecha y predeterminada totalmente –un principio fijo de operaciones- no permitiría un proceso educativo sino de adoctrinamiento o amaestramiento. Sin embargo, por ser principio y manantial, la misma noción de naturaleza es incompatible con la idea de lo acabado y predeterminado. Por ello, este concepto está llamado a desarrollarse: es ciertamente fijo, pero no de conductas prefijadas.

En efecto, en la educación se trata del perfeccionamiento de las facultades humanas; ese perfeccionamiento se da cuando hay una mayor adecuación de las decisiones de la voluntad al bien captado por el entendimiento. Entendimiento y voluntad se perfeccionan cuando el primero puede captar con más facilidad el bien, y la segunda puede optar libremente también con más habilidad por el bien captado por el entendimiento.

La educación implica cambio, pero éste tiene que ser necesariamente con respecto a algo. Ahora bien, si no hay ese algo previo ¿qué es lo que cambiará?, y también, ¿cuál de las posibles direcciones, o mejor sentidos, del cambio, será el adecuado? ¿Cómo podemos hablar de una adecuación de la educación, o de educación adecuada, si no hay una naturaleza, una manera específica de ser hombre, en ese ser de hombre que se educa? Millán-Puelles explica que en todo cambio hay algo que no cambia. Hace falta que algo permanezca en y a través del cambio para que éste se pueda dar efectivamente como el cambio de algo. Para entender el cambio hay que

entenderlo como algo que se da en un sujeto que, por tanto, cambia; pero no todo el sujeto consiste en cambiar, pues para que el cambio se dé, hace falta que sea realmente distinto de aquello en lo que se da. Aristóteles alumbró esta noción contra el dinamicismo radical de los seguidores de Heráclito.

Dos aspectos, por tanto, son los que conviene destacar en este planteamiento: por un lado el que se refiere a la necesidad de existencia de un fundamento que cambie, de modo que no se daría el cambio, como acabamos de indicar, si no hay un sustrato previo que sufra la modificación. Por otro lado, el sentido que se imprima a ese cambio para que sea eficaz. Así, para que un sólo sentido sea el positivo es imprescindible que la o las modificaciones que se produzcan –es decir, el cambio-, vayan todas en el sentido de completar (o hacer crecer, perfeccionar, desarrollar) lo que ese ser concreto ya es previamente.

Si la naturaleza es un principio fijo de comportamiento, quiere decir que no hay fijeza en el comportamiento que se sigue de ello, sino posibilidad de cambio sobre esa base establecida previamente. De este modo, es necesaria la libertad que posibilite, en un primer momento, la posibilidad de respuestas varias, las cuales pivotan sobre la base fija; y en un segundo momento, el hecho de que la opción elegida pueda corresponder con ese principio fijo, de manera que haga crecer al ser, (lo contrario ocurriría si la decisión tomada no corresponde con lo que está en la base –con lo que el ser es-, y de este modo no sólo no lo haría crecer –no lo perfeccionaría- sino que, además, lo perjudicaría).

El juego morfológico de la expresión es fundamental. Así, el decir que la naturaleza es un principio fijo de comportamiento (que, como se puede observar, sólo supone un cambio en el orden de las palabras –fijo” y –comportamiento”) conlleva una

idea fundamental que implica un cambio total de significado: en este caso se trata de algo que ocasiona de manera unívoca un tipo de comportamiento. De este modo, este comportamiento “fijo” excluiría la posibilidad de la existencia de la libertad. Ni naturaleza sola (y, por tanto, determinismo completo señalado por el propio ser, de manera que no hay posibilidad de acciones libres que, en todo caso, serían mera apariencia de libertad), ni libertad sola y absoluta que no permite crecer, porque para esto es preciso partir de algo ya existente sobre lo que se edifica, de manera que sólo si se corresponde con esa base, el crecimiento lo es realmente y, si no, es como escribir en el agua. El deber ser parte de un ser concreto: no habría ningún deber si no hubiera una base –un ser- que mostrara la base o el cimiento sobre el que edificar. No se trata, entonces, de que esté todo por hacer, sino de que aunque ya hay una base, queda por edificar sobre ella. A esto responde la expresión de Millán-Puelles repetida en este trabajo: “Somos, luego no todo está por hacer; pero somos libres, luego no todo está hecho”. Esto expresaría el contenido de lo que hay encerrado en la expresión “Libre afirmación de nuestro ser”.

Sin embargo, en el mundo actual campea a sus anchas el pensamiento de que cada uno tiene su verdad y que, por tanto, no hay una única sobre el hombre, excluyendo, de este modo, la posibilidad de la existencia de una naturaleza dada sobre la que poder, podríamos decir, construir de manera que esa naturaleza se perfeccionase. Esto, en el fondo, destruye la posibilidad de educación, puesto que a la hora de educar la pregunta inicial es hacia donde se debe edificar, en qué dirección se debe conducir al educando. Por otro lado, con esa premisa inicial, el resultado educativo sería indiferente, o, de otro modo, sería igual de válido. Y creo que no todo el mundo aceptaría que es igualmente valioso un resultado en que el alumno haya

adquirido una serie de virtudes o, por el contrario, lo que le haya aportado la supuesta educación sea un amasijo de vicios o posturas antisociales. Es preciso ser coherentes. No es suficiente sustentar una supuesta libertad absoluta si luego, en el campo educativo, no se acepta que, precisamente en congruencia con esa postura, tenga igual valor un logro que su contrario, una virtud conseguida en el educando que el vicio opuesto, una actitud ante la vida o la sociedad que la postura que presenta una opción contraria respecto de lo que vive el educando. Y esto tampoco sería aceptable en el caso de que quien lo sustentase no fuera un solo individuo sino toda la especie humana. En efecto, ~~una~~ una necesidad, aunque la repitan millones de bocas, no deja de ser una necesidad”, dice Anatole France.

De ahí que ese relativismo (subjetivismo individual o antropológico) no sea válido para quien pretenda educar. Educar es ir en una dirección. Para educar, lo mismo que para que haya moral o política, o cualquier construcción referida a lo humano, es necesario partir de una base –precisamente sobre ella se edifica-, y buscar una meta que se corresponda con la base citada; no vale ir en cualquier sentido, no todo vale igual. Es necesaria la verdad absoluta sobre el hombre.

Según todo esto podemos dar una respuesta a la vez sencilla y profunda a la pregunta acerca de qué es la verdad y qué es el bien. Se puede afirmar que ambos son la correspondencia de los dichos y hechos con la realidad de las cosas, y, en el caso del ser humano, con lo que éste es, es decir, con su naturaleza. Si a esa verdad y ese bien se llega mediante un proceso de decisiones libres, estamos ante la educación de ese hombre o esa mujer. Así de sencillo y, quizá por eso mismo, así de difícil de aceptar. En efecto, es difícil admitir que tenemos un ser: eso es lo absurdo del relativismo. Quizá porque escudándome en que puedo hacerme como quiera, me libro de las

sujeciones que tiene el hecho de que yo no me hago a mí mismo, de que ya soy de una determinada manera y sólo aquello que se corresponda con esa manera específica de ser es lo que me hace ser más lo que soy. Pero como esto supone un esfuerzo de sujeción, me envuelve –y engaña- el sueño de hacerme a mi manera.

En la raíz de todo esto está el idealismo filosófico que no acepta que la realidad está en las cosas sino en el entendimiento que las piensa. Y así, en el aspecto del ser humano, el subjetivismo, en lugar de elevar al hombre, lo anula al hacerle depender de su pensar. Para este subjetivismo el hombre en realidad no es, sino que hay que hacerle. Pero precisamente porque en esta postura filosófico-antropológica el hombre no es, la pregunta que surge es: ¿cómo hacerle?, ¿en base a qué?, ¿partiendo de qué y yendo hacia dónde? Preguntas que no tienen fácil –y sobre todo eficaz- respuesta si se quiere afrontar el perfeccionamiento del ser humano desde este relativismo tan difundido en la sociedad actual y extendido también en el pensamiento antropológico y educativo.

Por otro lado, en el marco del relativismo la persona queda paradójicamente anulada en lo más central suyo: la capacidad de pensar y querer siempre más. En efecto, si no se puede llegar a la verdad sobre el hombre, ¿en qué sentido debe ir ese pensar?, ¿cómo debe hacerlo el querer? Tan válido es un pensamiento como su contrario; tan eficaz una decisión como la que la contradice. Sin embargo, hay algo que no depende de que lo pensemos ni de cómo o hagamos.

Llevado esto al terreno de la convivencia, nos encontramos con que aumentan los límites y las barreras entre las personas, ya que el otro ya no es mi hermano sino un obstáculo ante el que tengo que preparar las armas para la defensa. Al absolutizarme yo, él se convierte en un límite, en un problema del que tengo que librarme.

Concluyo entonces que todo hombre es una tarea para sí mismo, una tarea que ha de hacer libremente con el concurso de los demás pero sobre la base de una naturaleza que ha recibido. El hombre es criatura y por haber recibido una naturaleza tiene unos deberes: sólo en la conformidad de sus actos con esos deberes se educa, o lo que es lo mismo, se perfecciona. Naturaleza y libertad, por tanto, son, podríamos decir, las dos ruedas del engranaje que hace funcionar adecuadamente al hombre. Es precisamente por la adecuación de nuestras decisiones libres a la naturaleza como crecemos: el bien captado por el entendimiento es lo que lleva a la voluntad a obrar libremente en un sentido o en otro, pero si no fuera posible captar ese bien, ¿en qué dirección sería “buena” la decisión libre de la voluntad? Y, por otro lado, si el entendimiento no tuviera posibilidad de captar el bien en general, que es el objeto de la voluntad, ¿cómo podría ésta decidirse libremente por alguno de los múltiples bienes que especifican ese bien general?

XII.1.2. Hacia el gozo de la perfección

En un mundo en que se percibe un tanto de escepticismo en torno a la perfección, en el que se considera, por tanto, que no hay nada perfecto, podemos hacernos algunas preguntas al respecto. Así pues, ¿qué es lo perfecto?, ¿cómo podremos irnos acercando a la perfección si lo perfecto lo es con respecto a algo que constituye una base, un principio, un fundamento?, o ¿cómo efectuaremos ese acercamiento si, por el contrario, todo es relativo y no se cree en nada verdadero y, por tanto, todo cambia según el concepto que cada uno tenga? En efecto, en un ambiente relativista no cabe la perfección.

Sin embargo, podemos observar que el hombre está inacabado. Esto posibilita en él el aprendizaje, la posibilidad de un futuro diferente, la búsqueda de un sentido,

en definitiva el autoperfeccionamiento. Lo innegable, por observable, es que el hombre, en el marco de su vida mortal, puede decidir su propio ser, su propia, podríamos decir, evolución en el ser con el que nace.

Y esto lo realiza con la libertad. Si el hombre no fuera dueño de sus actos, no podría hacer lo anterior: es decir, no podría aprender, planear un futuro diferente y trabajar por él, intentar ser diferente, perfeccionarse, por tanto. Pero en la posesión de sus actos –por ende, en la libertad- puede evolucionar; y puede hacerlo en un sentido o en otro. Así, ese poder de tomar decisiones implica una finalidad en sus actos, un porqué y para qué. En la medida en que su obrar se adhiera al ser que es y lo vaya complementando, podríamos decir, el hombre camina hacia la plenitud y la autorrealización. Esto es lo que se suele denominar con el término “realización personal”.

Pero podríamos preguntarnos si realmente existe una realización que sea valiosa, buena, positiva, o, por el contrario, todo lo que el hombre ejecute en su vida tiene el mismo valor. Y si en ese sentido todo vale igual, ¿ese valor necesariamente es positivo o puede serlo también negativo? Con todo, no termina ahí la serie de preguntas que surgen en torno a este tema de la realización humana; porque llegados a este punto se puede afirmar que si algo se realiza es porque no estaba completado en su origen –aunque sí estaba en cierto sentido ya iniciado- y, entonces, ¿de dónde surgió el proyecto inicial?, ¿hacia dónde se debe construir para completar ese proyecto evitando que se destruya?, ¿quién o quiénes pueden realizar la tarea del crecimiento del hombre?, ¿se puede llegar a un grado de perfeccionamiento que suponga una terminación? Porque efectivamente, toda obra del hombre es realización de ese ser humano, pero faltaría mostrar, en primer lugar, si esa realización es siempre valiosa o

puede darse el caso de que en un sentido sí lo es y en otro no; y en segundo lugar, si se da el caso de que pueda ser o no ser valiosa, cuáles son los elementos que determinan que se llegue a una autorrealización.

Dado que lo perfecto es lo hecho plenamente, aquello a lo que no le falta nada según su manera específica de ser, se puede llegar a una conclusión. De la mano de Millán – Puelles, intentando dar respuestas a esas preguntas, pienso que por ser el hombre inacabado puede perfeccionarse, y sólo puede hacerlo si las realizaciones del mismo van en un sentido determinado: el que le señala lo ya establecido en su naturaleza. Y esto ~~a~~ golpe de libertad”. Sólo hay perfeccionamiento, esto es, autorrealización, si el hombre se adhiere a lo que ya es y procura potenciarlo mediante la educación.

El ~~“bien ser”~~ –la perfección-, que se consigue completando el ser, consiste, de ese modo, en dos momentos consecutivos de un mismo proceso: adoptar, en primer lugar, la disposición adecuada para poder llegar a la cumbre de la perfección; y en segundo lugar, en conseguirla. Esa cumbre es la felicidad. Se es perfecto, por tanto, cuando el ser se completa en el ~~“bien ser”~~ consiguiendo la felicidad a través del ejercicio de unos hábitos previos que también, a su vez, han sido logrados. Ésa es la búsqueda de la perfección a través de las realizaciones humanas en el sentido en que acabamos de explicitarlas.

El fin último del hombre, el que le da el status de perfecto, es, por tanto, la felicidad. Todos aspiramos a alcanzarla: es una tendencia innata en el hombre de todas las culturas y de todos los tiempos. En torno a esta aspiración tan propia nuestra se han escrito muchas líneas, algunas en el entorno de la poesía y la leyenda. El hombre, inevitablemente, busca la felicidad.

Pero también este concepto hace nacer algunas sonrisas burlonas y escépticas en la sociedad de hoy: no se cree posible alcanzar ese bien inapreciable, meta de todo hombre, que es el estado feliz. Con todo, el problema radica en confundirla o en buscarla por camino equivocado.

Lo anterior muestra que alcanzar la felicidad implica unos deberes; o dicho de otro modo, que para alcanzarla se ha de obrar –implicando el entendimiento, la voluntad libre, y también la afectividad- de una determinada manera. El estado perfecto del hombre coincide así con el fin último del hombre, esto es, con la felicidad. Y como ese estado perfecto se consigue con la educación, la cual busca ayudar al educando a conseguir las virtudes con que esté preparado para obrar bien, es con ésta con la que caminamos hacia la perfección de la felicidad.

La felicidad, por tanto, está profundamente relacionada con la libertad moral, la cual implica un gran dominio de sí y, por ende, un comportamiento adecuado. Comportamiento que corresponda al deber de buscar los bienes parciales que nos conduzcan, insisto, al bien completo que es la felicidad. Y el resultado es el gozo. Es ese efecto expansivo que produce en nosotros la perfección.

Aparentemente, todo esto no debería requerir mucho esfuerzo. Es decir, da la impresión de que así explicado es relativamente fácil encontrar ese ideal al que tendemos de manera innata y que tan buscado es por todos los hombres: la felicidad. Sin embargo no conviene engañarse. Si se la busca directamente no se la encuentra. ¿Por qué? Sencillamente, porque es efecto del esfuerzo por plegarse a los deberes –al deber- que señala una naturaleza dada, un ser que ya tenemos de antemano y que busca desplegarse hacia el “bien ser”. Es consecuencia de la entrega y no del egoísmo, del amor y no del reclamo de éste. Los clásicos identificaban felicidad con perfección,

y el resultado de buscar la felicidad-perfección es encontrar la felicidad-dicha. Pero buscar la felicidad en el sentido de dicha, directamente, es sinónimo de no encontrarla.

XII.1.3. Un ser que se perfecciona por sus decisiones libres

El ser humano tiene la posibilidad de perfeccionarse gozosamente consiguiendo así afirmar su propio ser. Pero, ¿cómo se llega a esta afirmación propia?

En esta misma cuestión aparece ya una posibilidad de respuesta. En efecto, si se trata de afirmar algo quiere decir que ese algo es previo: ya está antes como sustrato acerca del cual realizar la tarea de fortalecerlo. El hombre ya es, pero puede llegar a ser de una manera más plena.

Este ser más y mejor indica que somos perfeccionables, y que, por tanto, estamos inmersos en un proceso. Ese camino no es unidireccional: puede tener avances pero también retrocesos. Avances hacia el ser más y retrocesos en sentido contrario hacia el ser menos. Siempre en función del sustrato, de lo que ya somos, de lo que ya nos encontramos siendo: en la correspondencia con el ser que somos está el crecimiento, mientras que en la no correspondencia se encuentra el ser menos.

Todo ello sólo se puede lograr con la intervención de la libertad. A medida que avanza el contenido del capítulo se puede observar con asombro —ése ha sido mi caso— cuál es el papel fundamental y determinante de las decisiones libres en el crecimiento del hombre. Así, diríamos que la libertad es la pieza fundamental en el juego del desarrollo humano: sin ella no hay deberes, ni tampoco moralidad, ni normatividad ética, ni posibilidad de educación, ni perfeccionamiento.

Claro que no se trata de una libertad absoluta. Digamos que no es una libertad que pueda construir al hombre sin ningún rumbo, sin puntos de referencia, sin norte ni

brújula, sin base previa y sin culmen posterior. Los reclamos de libertad que se dan hoy en algunos ambientes –y que, por otra parte, han sido bandera de lucha en determinados movimientos y etapas de la historia del hombre- responden a un anhelo de independencia respecto de todas las ataduras, de modo que siendo que se busca una mayor plenitud personal, lo que se halla es, cuando menos, un estancamiento en el punto de partida: los mismos defectos, las mismas insatisfacciones, los mismos vacíos. Pero se puede llegar también a algo contradictorio: se anhelaba una liberación total de las ataduras y se encuentra al final del proceso una insatisfacción, un hundimiento, una frustración, o quizá una degradación del hombre. En definitiva, un alejamiento progresivo de lo que constituye un hombre pleno.

En efecto, ocurre del mismo modo que cuando nos planteamos poder ir a un lugar determinado: se debe coger una ruta que permita el progresivo acercamiento y finalmente la llegada. De la misma manera, para mejorar algo es preciso que se ejecuten una serie de acciones sobre ese algo que ya está hecho en cierto sentido. Así, las decisiones libres del hombre sólo podrán perfeccionarle (y, por tanto, colmar o al menos completar en mayor o menor grado sus posibilidades) si se pliegan, por así decir, a lo que el hombre ya es, es decir, a su naturaleza.

En este proceso, los primeros acercamientos a esta perfección del hombre que constituye la moralidad se dan de una manera experiencial. Del mismo modo que en cualquier aspecto humano es normal empezar desde una vivencia determinada, ya sea que se ha tenido de modo personal o, por el contrario, se ha tomado de la cotidianidad de otra persona, las reflexiones éticas en un plano filosófico se llevan a cabo a partir de las experiencias vividas u observadas. Así, de manera experiencial captamos unos deberes. Ahora bien, el deber sólo puede darse cuando hay posibilidad de algo

correcto o incorrecto. Y si se da la posibilidad de corrección o incorrección está claro que es con respecto a un punto de referencia: en nuestro caso ese punto de referencia es la naturaleza humana. Una naturaleza que sirve de mapa de ruta que asegura una travesía eficaz, podríamos decir, en cuanto a las decisiones libres que tome el hombre: el deber que nace de ese ser humano nos va marcando la ruta que nos permitirá ser, en un perfeccionamiento cada vez mayor, lo que ya somos.

En ese proceso es fundamental la responsabilidad en las acciones del hombre, pues éstas no son indiferentes, ya que de su resultado depende el crecimiento o decrecimiento del mismo.

De todo ello podemos deducir algunos elementos que, a mi parecer, son básicos para entender al ser humano y su educación. En primer lugar, es preciso tener en cuenta que el ser del hombre no depende de su subjetividad, de modo que la bondad o maldad morales se corresponden con que los actos libres sean adecuados o no, respectivamente, a ese ser. El deber —o los deberes— que implica esta afirmación se muestran en las tendencias —inclinaciones, disposiciones— naturales que tiene el hombre y a las que éste responde de una manera libre. Es importante señalar que es precisamente porque se pueden responder libremente por lo que hay deberes: en caso contrario serían obligaciones estrictas y necesarias. Así pues, nos ~~hacemos~~”, pero no del todo; no tenemos que construir el diseño de nuestro ser como queramos (entre otras cosas, porque para poder querer hace falta un ser previo que quiera, y ¿quién puede querer antes de ser el que quiera?).

En segundo lugar, considerar que los actos libres son camino de la perfección del hombre nos lleva a pensar que éste debe tener un motor que le impulse en ese sentido perfectivo. En efecto, podría ser que lo anterior estuviera suficientemente

claro, pero que no se diera el estímulo suficiente para progresar por ese camino. No ocurre así: la tendencia a ese bien absoluto que es la felicidad es el aliciente para luchar. Ahí está, lo notamos de un modo experiencial en el ser humano. Buscamos bienes limitados que nos encaminen a ella. Con todo, ¿es una utopía inalcanzable? Los bienes que podríamos llamar intermedios –en el sentido de que son limitados- nos sitúan en una relación de acercamiento, de progresivo perfeccionamiento.

En tercer lugar, la idea de ser más lo que ya somos que subyace en lo anterior, evoca un cierto dominio. En efecto, ser más significa dominar, ser dueño, tener un cierto control sobre la propia conducta. Y el ser dueños de la propia conducta es sinónimo de afirmar el propio ser. La afirmación libre de lo que somos es lo mismo que tener señorío sobre uno mismo. Y esto corresponde al ser humano, a cualquier ser humano, pues las diferencias que se dan en las distintas culturas acerca de los comportamientos libres que propenden al perfeccionamiento del hombre, no son discrepancias esenciales, ya que sólo se dan en el nivel de las aplicaciones concretas.

En cuarto lugar, hemos de considerar que en este proceso perfectivo el hombre no camina exclusivamente hacia adelante: puede retroceder de modo que en lugar de acercarse a la posesión del propio ser, según hemos indicado, se aleje del mismo. Esto, que sería una trágica consecuencia de las acciones libres que no corresponden a la naturaleza humana, creo que conlleva en la actualidad dos resultados importantes. Por un lado, el hecho de que el hombre puede no aceptar esta realidad y negarla disfrazando sus actos con la defensa de una supuesta autonomía total que le permita hacerse como quiera y con la misma eficacia positiva en todos sus actos. Por otro lado, el hecho de la posibilidad de retroceso en el camino perfectivo abre una puerta para un trabajo educativo que recomponga el ser del hombre en los aspectos que se han visto

negativamente afectados por las acciones libres equivocadas, según lo que vamos indicando.

La primera de estas dos opciones se ve ampliamente realizada en algunos ambientes no sólo experienciales del hombre de hoy, sino también en determinados círculos académicos, culturales y también políticos. Se trata de las variantes de un relativismo más o menos justificado por razones que tienen que ver con las distintas culturas, o con las emociones humanas que serían las que fundamentan los valores y los deberes morales. En el fondo del problema está el considerar escépticamente que no puede darse el conocimiento objetivo del deber, por lo que entonces éste no sería válido universalmente, sino que dependería de cada sujeto o de cada cultura, etnia o grupo de interés. Se daría paso, en consecuencia, a multitud de morales de situación.

Pero esto tiene unas consecuencias negativas de gran alcance precisamente en el segundo de los resultados indicados: la posibilidad de la educación. En efecto, si no hay valores ni deberes morales que, podríamos decir, están ya fijados de antemano y el hombre puede conocer, surge la pregunta en todo educador –y, por supuesto, en el mismo educando- de hacia dónde se debe dirigir la acción educativa y con qué punto de referencia o en base a qué debe realizarse. De este modo, los manuales educativos oficiales oscilan según sea el pensamiento político educativo en el poder, o según piense el sujeto o grupo de ellos que dirijan tal o cual acción educativa.

Esto puede acarrear, a mi juicio, una serie de consecuencias negativas para el desarrollo del ser humano. En efecto, obviar lo que el hombre es significa querer construirlo totalmente. Y esto, que puede sonar como un reclamo de independencia y libertad absoluta a favor del ser humano, en realidad es destruirlo. Aunque haya quienes, desde distintos niveles de la academia o el pensamiento, quieran negar un ser

ya dado al hombre, una naturaleza libre, la realidad es que el hombre ya es, y sólo se puede construir e ir desarrollando si se parte de eso que es.

Considero que hay un quinto elemento a tener en cuenta en la libre afirmación del hombre. Se trata de rastrear en qué sentido cada hombre puede poner en práctica de una manera eficaz el deber absoluto que le señala la naturaleza. Porque si bien es cierto que no tenemos una autonomía moral absoluta, sí contamos con una cierta autonomía moral. Es decir, el hombre –cada hombre- se mueve libremente en el campo del relativismo del deber. ¿Es esto contradecir lo que se acaba de afirmar al hablar del relativismo que campea en muchos ambientes? No. En efecto, el deber es relativo al ser del hombre (pues lo que es bueno o malo para un ser depende de lo que ese ser es), pero también es relativo a las circunstancias concretas de cada hombre. Y las decisiones autónomas que tienen en cuenta esto las lleva a cabo cada ser humano ejerciendo la virtud de la prudencia, entendida como aquella virtud que nos hace aplicar la norma general a cada caso. De ahí la importancia de ésta. Así, el sujeto que quiere libremente hacerse un bien, se afirma libremente con sus decisiones prudentes. Se trata, entonces, de una cierta moral de situación bien entendida, pues es aplicar la prudencia a las circunstancias del hombre concreto. Deber y punto de vista del sujeto, por tanto, no están enfrentados.

Ahora bien, este dominio de la propia conducta que equivale a la autoafirmación del propio ser, se desarrolla en ciertos aspectos vitales que, a modo de abanico, constituyen la vida del hombre. Para poder entender de un modo sistémico ese camino de plenificación, creo que se ha de considerar al ser humano en sus dimensiones personal y social íntimamente relacionadas, de modo que no se hagan

compartimentos - estancos sino que se abarque la unidad personal en su crecimiento y desarrollo.

En primer lugar, creo que el hombre no puede crecer si no se ama, si no se aprecia de tal manera que busque aquello que constituye bienes para él. Es más, sólo si se quiere bien a sí mismo, será capaz de amar también a los demás. El hombre es un individuo subsistente de naturaleza racional, pero esto no justifica la conducta individualista: no todo individuo subsistente puede ser individualista. Para que sea posible una conducta individualista hace falta que quien la lleva a cabo haga un uso indebido del poder que la naturaleza racional le confiere, y esto ocurre en el hombre (Millán-Puelles, 1984). De ahí que haya que distinguir entre la condición ontológica del ser-individuo, y el individualismo como actitud moral. No se puede pensar en la plenitud de un ser que es social por naturaleza si se busca el crecimiento personal desde un plano individualista. Y, sin embargo, en la sociedad actual, en muchos campos, se vive impulsando a cada sujeto a buscar el desenvolvimiento personal de un modo egoísta. Es el individuo el que prima. Sin embargo, sólo si se considera que el hombre ha nacido para vivir con otros hombres (no meramente al lado de otros hombres, sino interactuando con ellos), se camina hacia la plenitud. Dicho de otro modo: el egoísmo aísla y por tanto, hunde, degrada, pues no ejercita el plano social del ser humano. Al menos, deja al hombre, podríamos decir, incompleto.

El hombre no puede vivir sin amar y ser amado. Es una aspiración profundamente insertada en nuestro ser. De ese modo, sale del reducido círculo de sí mismo para entrar en comunión con otro/os ser/es como él. En esa relación cada hombre se enriquece: es el grito de Adán en el Génesis: —ésta sí que es carne de mi carne y hueso de mis huesos”. Ese amor, esa entrega a los demás que a su vez recibe la

entrega de los otros, hace crecer el hombre, es camino hacia su plenitud. En efecto, si el hombre es un ser social, sólo en sociedad podrá hallar su plenitud; de lo contrario, toda una parte fundamental del mismo quedaría atrofiada.

Por tanto, quizá fuera positivo un replanteamiento del individualismo como actitud moral en el sentido de elemento social no conducente a la plenitud de los miembros de esa sociedad. Y, por el contrario, sería también sumamente positivo potenciar todo aquello que conduzca a relaciones sociales consistentes basadas en intereses comunes.

En este marco, se entiende que sólo hay crecimiento personal cuando se busca el bien común. Podríamos decir que los bienes particulares alcanzan en el bien común la plenitud, pues el bien común no sólo no se opone al bien particular, sino que es el mejor de estos bienes que corresponden a cada uno (Millán-Puelles, 1967). Y ese bien común engloba todo lo que constituye la plenitud del hombre, pues abarca los bienes materiales necesarios para vivir, la paz que es fruto de la justicia y asegura la convivencia libre, y los valores éticos y espirituales que constituyen lo más elevado del hombre. Aquí se percibe un camino hacia la plenitud. En efecto, esto que se acaba de plantear a modo de conclusión, hace ver en la búsqueda del bien común una vía segura de plenificación del hombre.

El amor a sí mismo, requisito obligado de la conducta libre, es el punto de arranque del camino que conduce a la plenitud. De ese amor se parte para amar a los demás buscando el bien común. De ese modo se unen las dimensiones personal y social que, como se indica unas líneas más arriba, no pueden darse de un modo desligado: ambas son elementos indisociables del ser pleno del hombre.

Por tanto, todo aquello que intente disociarlas para fomentar bien un individualismo exacerbado, o bien un colectivismo que supedita la persona individual a la sociedad, supone una influencia negativa –y, por tanto, un retroceso o quizá un anquilosamiento- en el camino hacia la plenitud del hombre.

A este perfeccionamiento del hombre, de cada hombre y de todos los hombres, debe estar orientado el desarrollo científico y tecnológico, las manifestaciones artísticas y, en general, todos los campos en los que se desempeña el hombre de hoy en las distintas culturas. Es decir, todos los elementos culturales deben estar al servicio del perfeccionamiento de los hombres inmersos en las culturas concretas. Ese es el termómetro que señala su validez: si perfeccionan, son válidos, mientras que si no lo hacen, no lo son.

Ese índice de perfección se dará si se conserva la unidad entre la libertad en todas esas manifestaciones culturales y la verdad tanto de la realidad implicada en cada una de ellas y del hombre al que van dirigidas. Sólo así perfeccionarán a éste. Esto ha de ser tenido en cuenta también en la educación: en efecto, la verdad sobre el educando ha de ser siempre el punto de referencia para así, con todo respeto a su dignidad, ejercer todas las funciones y desempeñar todas las tareas que, en un marco de libertad, apunten al desarrollo personal.

Una reflexión más surge en este momento. Se trata de la especificidad del ser femenino. En efecto, hombre y mujer son iguales en dignidad, pero esto no implica una especie de versión masculinizante de la mujer: ser iguales no excluye unas particularidades que dan a la mujer un puesto indispensable en la sociedad.

Por eso, se reclama la emancipación de la mujer. Una emancipación que en un ámbito de libertad ponga todo su genio femenino al servicio del bien común. Esto tiene mucho que ver con la virtud de la magnanimidad, la cual es la forma suprema de libertad al excluir todo encogimiento, toda cobardía o indecisión. Se trata de combinar la capacidad de iniciativa con el servicio a los intereses generales. Potenciar las cualidades femeninas, por tanto, es contribuir al perfeccionamiento de la sociedad al hacerlo a la plenitud de la mujer. Se aboga, por tanto, por una defensa de lo específico femenino que ya está inserto en la naturaleza humana; una naturaleza que corresponde a un ser hombre o ser mujer. Y esto en un mundo actual en que aparecen tendencias de género contrarias a esto por negar la naturaleza y dar un sentido totalmente subjetivo a esa identificación.

XII.2. Importancia y límites de una vida de libertad

XII.2.1. La libertad, posibilitadora de la plenitud y, a su vez, resultado de la educación

La búsqueda de la libertad se ha convertido en una lucha vital en el hombre. Se ha combatido por ella como por lo más importante en la vida humana. Ya lo indica Miguel de Cervantes por labios de Don Quijote: “La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como la honra, se puede y debe aventurar la vida”. (Don Quijote de la Mancha, 2ª parte, cap. 58).

Y así es en verdad. El hombre es libre pero además puede serlo. ¿Cómo se combina este doble ser y poder ser libre? Se trata de una relación de dimensiones de la libertad con las que el hombre cuenta por el hecho de ser persona humana (son las

llamadas libertades innatas) y de dimensiones que el hombre puede adquirir (las libertades adquiridas), de modo que el conseguir éstas le hace ser más hombre. Esto coincide con la adquisición de mayor dignidad: a medida que crece la libertad aumenta también la dignidad.

Así, podemos afirmar que la plenitud humana es posibilitada por la libertad; y que la libertad moral conseguida equivale a la dignidad humana adquirida y es sinónimo de plenitud en el hombre que en el uso de sus libertades innatas va creciendo en la posesión de las libertades adquiridas. A más libertad, más dignidad y más plenitud, es decir, crecimiento personal. Por eso afirmamos que la libertad posibilita la plenitud.

Sin embargo, esto no ocurre de modo espontáneo o, podríamos decir, natural, sin esfuerzo ni intervención de las facultades propias del hombre. Al contrario: estas facultades tienen un puesto de primera línea en ese proceso de consecución de libertad. En efecto, entendimiento, voluntad y también corazón deben ser educados para facilitarlos. Educación que, de no darse, incapacita al hombre y lo deja inválido, inhábil para crecer. La educación de la cabeza, la voluntad y los afectos facilitará el desarrollo hacia la plenitud al favorecer el crecimiento de la libertad por la consecución de las virtudes morales.

Así lo percibe Millán-Puelles saliendo al paso de interpretaciones ambiguas o inexactas de la libertad. Se da la ambigüedad, muy extendida, a mi juicio, en la sociedad actual, de considerar que la libertad de arbitrio –capacidad de elegir en un sentido o en otro- es más fundamental que la rectitud moral de un comportamiento concreto: es decir, lo más importante es poder optar libremente, sin importar demasiado el resultado de la opción tomada. Es más, en algunos círculos se considera

que el atenerse a la validez moral de esos resultados está en relación con cierta intolerancia o fanatismo.

Se da también la equivocación de considerar que ser libre equivale a carecer de cualquier determinación, es decir, a no tener ningún compromiso a la hora de optar: se piensa que se es más libre si se carece de esos limitantes. Esto también es consideración común en la cotidianidad. Sin embargo, en realidad se es más libre cuando se tiene la fuerza, el arranque, la decisión para comprometerse con algo que supone un bien para la propia persona y/o para los otros. Y esto aunque suponga esfuerzo y sacrificio.

En efecto, se suele unir con la libertad el actuar placentero y fácil, por lo que todo lo que suponga algún tipo de costo –podríamos llamarlo así- se ve como impedimento a la libertad. Se trataría de una cierta identificación de la libertad con la espontaneidad. No se admite ninguna coacción o similar. Ahora bien, a nadie se le escapa el hecho de que la espontaneidad simple y llana es una necesidad y, por tanto, está lejos de la libertad –que no lo es en ningún sentido-.

La clave para poder dar una respuesta válida al interrogante de por dónde deben ir las opciones libres del hombre para contribuir a la plenitud de éste, es tener en cuenta la relación de la libertad con la verdad. En efecto, sólo si las decisiones libres se acomodan a la verdad del ser del hombre contribuirán al crecimiento de éste, es decir, le darán esa libertad moral que se identifica con una mayor dignidad y constituye un plus de perfección y, por tanto, de plenitud.

Esta afirmación entronca con la defensa que se hace al inicio de este trabajo del ser del hombre como criatura dotada de una naturaleza libre que se va haciendo –a golpe de libertad”. Esto constituye la libre afirmación de nuestro ser.

XII.2.2. Proceso de la libertad hacia la plenitud

Este potencial inagotable que es la libertad humana se desglosa en varias dimensiones, las cuales, en sentido ascendente, conducen de grado en grado, podríamos decir, a un crecimiento en humanidad, a un ser más hombre.

Este proceso ascendente, para darse, necesita en primer lugar la existencia de un facilitador, un punto de arranque que posibilite un posterior desarrollo de esas dimensiones de la libertad. Este elemento sin el cual no podrían darse todos los demás, es la apertura natural del entendimiento a todo lo que es –y también, por tanto, a sí mismo- y a poder conocerlo; y de la voluntad a poder desearlo. En efecto, esta apertura tan amplia para conocer y desear recibe el nombre de libertad trascendental ya sea del entendimiento o de la voluntad. Por ellas el ser humano, al abrirse al mundo, puede acceder a él.

De aquí se deduce una conclusión importante: puede darse el caso de que no sea apetecible algo que pueda conocerse por tener ser, pero lo que no puede ocurrir es que algo que no tiene ser sea apetecible. Si lo conocido por el entendimiento es el punto de arranque de toda volición, el ser humano no puede querer algo que no puede ser conocido por no tener ser. Así, la adecuación a la realidad –eso es la verdad- es palpable en este planteamiento, de modo que esto tiene implicaciones importantes en distintos aspectos de la vida corriente. Por ejemplo, nadie puede amar si no conoce; nadie puede entusiasmarse con unos ideales educativos si no se le presentan sus

ventajas y las riquezas que se contienen en ellos; nadie compromete esfuerzos si no conoce los resultados que se pueden obtener en una tarea cualquiera. O dicho de otro modo, si se quiere conseguir unos determinados resultados fruto de un esfuerzo humano, es preciso dar a conocer previamente –o facilitar que el mismo sujeto lo conozca por sí mismo- la grandeza de la meta que se propone. Se trata de educar entusiasmando, pues el entusiasmo supone la creencia en la posible realización del ideal.

Con todo, nos encontramos con unas limitaciones de la libertad trascendental. En efecto, sólo puedo conocer lo que es. Y sólo puedo querer lo que el entendimiento me presenta como bueno. Es ahí donde interviene otra dimensión de la libertad que, junto con las anteriores, es innata. Se conoce como libre albedrío. Por ella, la voluntad elige o no eso que el entendimiento le presenta como bueno. Sin ninguna necesidad de querer o no, por esta libertad de albedrío la voluntad ejerce un dominio sobre lo que el entendimiento le presenta.

Claro que este planteamiento no es aceptado –y no lo ha sido a lo largo de la historia del pensamiento en torno a este asunto- por algunas personas y escuelas de pensamiento. En efecto, la negación de la existencia del libre albedrío se ha dado desde ambientes que podemos llamar populares y también desde círculos de pensamiento más cultos. En el primer caso, popularmente se piensa que no somos libres porque no podemos hacer todo lo que queremos o porque tenemos que hacer algunas cosas que no queremos: en ambos casos se cree que se tiene al menos algo de libertad, lo cual quiere decir que lo que se muestra es que es limitada, no que no exista. En los ambientes filosóficos en que se ha negado, en general se trata de pensar que hay

razones que no conocemos que nos impulsan a actuar de determinada manera, de modo que no hay auténtica sino aparente libertad.

También se da el caso contrario de afirmar la existencia de la libertad de albedrío. Con todo, hay quienes llevan esta afirmación al extremo, pues le dan un gran protagonismo constituyéndola en la fuente de todos los valores de un hombre que no tiene ser: de este modo, la tarea del libre albedrío es hacer completamente ese ser. Hay otras tendencias que afirman que el hombre es esa libertad. Frente a estos extremos, hemos de reconocer el valor positivo de la libertad de albedrío, pero siempre como un valor no absoluto sino relativo al ser que es el hombre, pues para poder elegir es preciso tener algún ser: en efecto, el hombre se elige a sí mismo en tanto que elige algo para sí, y éste ~~para~~ "para sí" indica que ya hay una realidad previa, que es la de su sustancia. La conciencia de tener unos requerimientos es una señal de la existencia de este libre albedrío, con el cual contamos de una manera innata.

Existe el peligro de considerar que es con este tipo de libertad con el que nos debemos ir haciendo. O dicho de otro modo, que es a golpe de la libertad de albedrío como el hombre se hace, y esto, que es cierto si se ve en relación al ser que el hombre ya es, es falso si se piensa que todo lo que se haga en el uso del libre albedrío es igualmente válido, puesto que el hombre debe hacerse totalmente: así se justifica como buena cualquier opción tomada en este sentido. De este modo es bueno todo lo que provenga de una decisión libre del hombre, mientras que lo que se defiende en este trabajo es que es bueno aquello que en el uso del libre albedrío se corresponda con lo que el hombre ya es previamente a esa decisión, mientras que es malo lo que no guarde esa correspondencia. No ignoro que esta postura va contra corriente de las tendencias que predominan en ciertos sectores actuales; sin embargo, es una postura

sumamente realista, pues no se puede negar que el hombre se encuentra con un ser dado al cual puede, diríamos, completar. Lo que no puede es hacerse totalmente empezando desde nada: y esto es lo que hay detrás de muchas tendencias de hoy.

Las libertades innatas de las que venimos tratando, se dan en el hombre, pero no son humanas. Esta afirmación, que pudiera parecer cuando menos desacertada, obedece al hecho de que el ser humano no las adquiere sino que, podemos decir, se las encuentra con su propio ser de hombre.

Hay otro tipo de libertades que el hombre sí puede conseguir en mayor o menor grado y que, por tanto, sí son humanas. Se trata de las libertades moral y política, las cuales va adquiriendo en el uso de su libre albedrío.

Ahora bien, acerca de cuál de esas libertades es primero, podemos afirmar que el libre albedrío está antes en el tiempo; es decir, el hombre ya nace con esa posibilidad de elegir entre varias opciones que es la libertad de arbitrio. Pero es primero también en el sentido de que está por debajo de la libertad moral, de modo que ésta sólo se consigue en un determinado uso de aquella: el que se refiere a elegir lo bueno, es decir, lo que se corresponde con el ser natural del hombre. De lo contrario, si la libertad moral estuviera por debajo de la libertad de arbitrio, ocurriría que al ser ésta la máxima expresión de nuestro ser libres, todo lo que se eligiera estaría al mismo nivel de bondad moral, con lo cual daría lo mismo elegir en un sentido que en otro, pues todo nos serviría para un crecimiento moral personal. En este caso, esa absolutización de la libertad de albedrío ocasionaría que cada hombre se hiciera a sí mismo como quisiera y todas sus decisiones serían igualmente válidas. Esto, que es producto de una inversión de términos, tiene unas consecuencias de gran importancia en la vida del hombre de hoy: autonomía moral total, negación de la existencia de la

verdad acerca del hombre, problemas como la ideología de género o incluso comportamientos que son justificados con tal de que se acoplen al criterio de que han sido decididos en la autonomía de la conciencia, campean cada vez con más fuerza en nuestra sociedad.

De este modo no hay ninguna meta que prevalezca naturalmente sobre otra: todos los caminos llevarían a un ser más hombre. Pero ¿es esto así? ¿Todos los recorridos son igualmente válidos para llegar a un determinado lugar? Efectivamente, con la analogía del trayecto entre un lugar físico y otro, se puede alegar que hay determinadas variantes que al final conducen a lo mismo, aunque en el recorrido de algunas se encuentren más dificultades o se emplee más tiempo que en otras. Del mismo modo, puede haber más de una decisión válida para responder en una situación concreta de modo que el hombre crezca con ella, pero de la misma manera que algunos caminos no conducen a determinados lugares porque van totalmente en contra, lo que no es posible es que el ser humano realmente se desarrolle si la decisión tomada contraría su ser natural de hombre.

En general, las tendencias actuales son contrarias a esto que acabo de expresar y que es la idea central de la tesis que aquí se defiende. Así las cosas, el futuro quizá nos depara lo que consideramos serían desviaciones más grandes y fundamentales, pues el alejamiento de lo que es el hombre puede tener consecuencias quizá impredecibles.

Con todo, también puede ocurrir en sentido contrario; es decir, puede darse la “libre afirmación de nuestro ser” si los hombres decidimos de manera que corroboremos lo que somos. Así sí crece el hombre, pues sobre la base de lo que ya es construye un ser humano más completo, podríamos decir, se va perfeccionando. Lo

otro, la absolutización del libre albedrío y la negación teórica o práctica de la verdad natural del hombre, van de la mano, de modo que unas decisiones anulan el efecto positivo de otras, dando como resultado no sólo un no perfeccionamiento sino, más aún, una degradación del ser humano concreto.

Por otra parte, hemos de considerar en este punto que por el mero hecho de ser hombre ya se tiene la condición humana. Esto parece una verdad de Perogrullo. Sin embargo, como ya hemos indicado en otra parte de este trabajo al justificar su posibilidad de perfeccionamiento, ese ser humano puede conseguir una perfección mayor. Ésta constituye un crecimiento en dignidad o, dicho de otro modo, a la dignidad natural se le añade la dignidad adquirida mediante los actos libres que se adecúen al propio ser del hombre. Y si se crece en dignidad, se puede afirmar que se es más hombre.

Esto no se produce liberándonos de ataduras sino vinculándonos más. Parece que estamos ante una contradicción. En efecto, ¿cómo es que se es más libre si nos vinculamos y no si nos liberamos? Los mismos términos utilizados ¿no muestran ya que vincularse va en contra de ser libre mientras que liberarse va a su favor? Aparece aquí un aspecto a mi juicio muy importante. El que se refiere a la mayor libertad del hombre cuanto más se adhiere a algo positivo, cuanto más se entrega a una causa justa. Nótese que me refiero a algo positivo y a una causa justa. Lo positivo y justo es considerado aquí como aquello que por corresponder a una decisión libre que esté de acuerdo con el ser natural del hombre, produce en él un crecimiento perfectivo. Así, el crecimiento se produce por la adhesión y no por la emancipación.

Así, la mayor forma de adhesión y entrega que es el amor, es la forma de libertad más grande. El amor supone un crecimiento de dignidad. El amor es la

libertad moral, la cual supone el dominio de las pasiones y la búsqueda del bien común. Afirmaciones estas que ponen al amor en el centro de nuestra sustentación acerca de la primacía de la libertad moral a la hora de dar un crecimiento perfectivo al ser humano.

Pero podemos dar un paso más. Si el amor es una gran expresión de la libertad, se ha de considerar que para amar debe haber siempre una salida del hombre de sí mismo, pues no se ama si no hay otro que reciba la propia entrega. Esto nos pone en situación de comprender que la libertad moral se da cuando se dominan las pasiones y se busca el bien común. En efecto, para amar hay que ir hacia el otro, no encaramolarse en el propio egoísmo.

Y esto es precisamente lo que ocurre cuando el ser humano se pliega sobre sus propios intereses olvidando los de los demás o dejándose arrastrar por las propias pasiones de modo que éstas le esclavizan atándole al minúsculo bien de los impulsos instintivos en que para nada cabe el otro.

En este sentido Millán-Puelles sustenta una cierta alteridad en la que el papel que juegan los otros en las decisiones personales es fundamental. El hombre sólo es verdaderamente libre –en el sentido de esta plenitud de libertad que constituye la libertad moral a que nos estamos refiriendo- si lo es con otros. No sólo al lado de otros sino en la entrega a ellos. No se puede ser verdaderamente libre en solitario, en el marco de un individualismo egoísta, porque el hombre sólo es libre, en este sentido, si ama, y ama quien se entrega.

El dominio de las pasiones supone entonces un control personal sobre ellas que nos facilite la huida del egoísmo a que ellas conducen. Supone un ser dueño de sí

mismo para poder entregarse a aquello que, aunque a veces sea costoso, es lo mejor. Esto, que está ya en la doctrina estoica y también, por ejemplo, en Kant, no significa anularlas sino orientarlas a un bien mayor. Aquí interviene un factor esencial en este trabajo al que, a partir de ahora, daré una especial relevancia. Se trata de la educación, cuyo objetivo es “la conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (Tomás de Aquino, citado en Millán-Puelles, 1989, p. 27). Si se pretende llevar a los sujetos a un estado que les hace perfectos en cuanto hombres, y ese estado coincide con el de la virtud, quiere decir que sólo el hombre virtuoso es perfecto o se va acercando progresivamente a serlo. Significa también que todo el proceso de que venimos tratando, por el que el hombre se puede ir perfeccionando a través del acople de sus decisiones libres con su naturaleza de ser humano, no se llevaría a cabo si no se dan dos circunstancias que, a su vez, se relacionan entre ellas. Por un lado, no habría perfeccionamiento sin educación, y por otro, no se daría ese progreso perfectivo si no se llegara a las virtudes —y éstas no sólo al final de todo el trayecto, sino en su desarrollo como empuje, motivación, y facilitación del mismo.

Que las virtudes deben estar no sólo al final del proceso sino durante el mismo, nos lo muestra el significado mismo de virtud. Se trata de la *virtus* latina o *areté* griega que consiste, según Aristóteles, en una excelencia que se le añade a algo como perfección. Lo que ya es consigue llegar a ser más eso que es, al añadirse algo que lo perfecciona. Se trata de una mejora, por tanto. Y esa mejora aparece con mayor plenitud, si se quiere, al final del proceso, pero también a lo largo del mismo para, como porción de perfección adquirida, servir de trampolín para saltar a un mayor grado de ésta.

Virtudes como la fortaleza o la templanza confirman lo que se acaba de indicar: ellas facilitan el camino para conseguir otras virtudes (véase, por ejemplo, la virtud del estudio o *studiositas*, la cual necesita la base de un carácter fuerte y de una moderación oportuna). Pero, a su vez, ellas mismas son el resultado de un camino perfectivo en el que interviene la educación.

Las virtudes, por tanto, dan un dominio –orientación, no anulación- sobre las pasiones de modo que éstas no arrastren, por así decir, al hombre tras de ellas, sino que éste pueda apasionarse por todo lo bueno, amándolo, según venimos tratando. Y lo hacen también para que el ser humano pueda vencer el propio egoísmo para dedicarse a la búsqueda del bien común. Es quizá en este aspecto donde se entiende mejor que en el dominio de las pasiones, el que la libertad moral es similar al amor. En efecto, para buscar el bien común es preciso aportar verdad, belleza, alegría, en definitiva felicidad, a los otros. Y esto es amor.

Ocurre entonces que un individuo aislado no crece en libertad. Sólo lo hace con los otros. El horizonte de un egoísta es demasiado reducido y en él no caben las anchas perspectivas de la vida en comunidad en que se busque el crecimiento hacia la plenitud de los otros hombres con los que se convive. Ni el individualismo ni el colectivismo operan aquí, pues en ambos se anula el hombre en su plenitud: en el primero por quedar encogido en su propio yo, y en el segundo porque la libertad –esta herramienta de crecimiento hacia la plenitud- queda opacada tras la primacía de unas estructuras políticas o de pensamiento totalitarias y, por ello, opresoras. En ninguno de los dos casos el hombre crece, se perfecciona, ama; en definitiva, en ninguna es libre con esa libertad moral de que venimos tratando.

Esto último nos permite continuar con otra libertad adquirida: la libertad política. El bien común buscado remite a la idea de solidaridad, idea que suena positivamente en los oídos de los hombres de hoy y que conviene entender en su justo sentido en relación a estas libertades que el hombre puede adquirir en el uso de su libre albedrío. En efecto, la libertad política se refiere al bien común e implica la solidaridad, puesto que esa libertad se refiere a los actos humanos insertos en el contexto civil, y estos deben buscar el bien común. En este contexto, la solidaridad es fundamental, pues aunque es verdad que este bien común es siempre solidaridad, ocurre que no toda forma de solidaridad es bien común.

Así, para que se pueda dar tanto la búsqueda de este bien como la libertad política en su conjunto, el ser humano debe contar con un elemento común a todos los hombres, algo que le permita un punto de vista objetivo –y no meramente dependiente de la opinión o apreciación de cada uno-, algo que le permita ser solidario. Ese elemento es la naturaleza humana, la cual, por ser elemento común, permite la unidad entre los hombres, posibilitando de este modo la solidaridad entre ellos y que haya algo que pueda ser bien para todos -bien común-.

Las decisiones que constituyen la libertad política, por tanto, son aquellas determinaciones libres incluidas en el marco social, con las que el hombre contribuye al desarrollo de los otros hombres. No sirve cualquier determinación libre que se dé en el ámbito social. Abundando en la idea fundamental que sostiene este trabajo, sólo aquellas decisiones que estén en conformidad con el ser de esos hombres que forman la sociedad son verdadera libertad política. Aquellas otras que se tomen incluso por varios seres humanos –siendo por ende acciones solidarias- pero que no se correspondan con la naturaleza del hombre, no constituyen libertad política. Es más,

puede darse el caso de que un determinado sistema político apruebe –incluso con el refrendo en la ley positiva- acciones que de alguna manera atenten contra esa naturaleza humana: en ese caso no son elementos de una libertad política. Esto obedece al hecho de que esta libertad se adquiere, al igual que la libertad moral, con las determinaciones de la libertad de albedrío que se corresponden con la naturaleza humana y no en sentido contrario. Se trata de acciones libres con libertad de arbitrio, pero no perfeccionan al hombre, no son un crecimiento de la libertad.

Ahora bien, si todo lo anterior se desarrolla en un marco social, quiere decir que el hombre se perfecciona en la comunidad. Cada uno de nosotros puede ayudar a otros a perfeccionarse, y, a su vez, él mismo consigue un aumento de perfección con la ayuda de otros. Nos humanizamos en la comunidad.

Para ello es necesario un pacto que regule esa convivencia y que la salve de la arbitrariedad de los poderosos. Por eso, debe ser un pacto establecido en condiciones de libertad (no por la fuerza) y debe tener tales características que reconozca, proteja y limite el libre albedrío de los que lo establecen. Aquí se percibe la relación con la libertad moral, pues un orden moral es el que da paso a una cultura de diálogo que sea auténtica, permitiendo así tener un grupo de valores comunes por los que se luche.

De ahí que el bien común, la subsidiaridad y la solidaridad deban combinarse en la tarea de los gobernantes. Y no se trata de una intromisión el que estos intervengan en cuestiones de tipo intelectual y moral, pues para que los ciudadanos tengan los saberes necesarios para buscar el bien común, en el primer caso, y sean buenos y practiquen el bien, en el segundo, el Estado debe intervenir en la protección del derecho de los ciudadanos a la educación. Es necesario, en efecto, motivar, impulsar e incluso corregir hasta que se vaya consiguiendo el hábito correspondiente

que facilita la actuación correcta, todo en función del bien común. Ahí es cuando el ciudadano tiene una libertad política un tanto consolidada.

XII.3. Educación y libertad, binomio eficaz en el proceso perfectivo

XII.3.1. La libertad, posibilitadora de la educación

Hemos avanzado en la explicación del sentido positivo que tiene la libertad en orden a conseguir el crecimiento del hombre, su perfeccionamiento, su ser más lo que ya es, en definitiva su plenitud. El camino para conquistar ésta pasa necesariamente por unas decisiones libres en que cada ser humano ratifica el ser que es y con el que se encuentra siendo antes de que pueda decidir nada. De ese modo se produce un desarrollo en el ser del hombre, en su naturaleza, que va conformando lo que algunos llaman segunda naturaleza. No es la esencia la que se perfecciona, sino las facultades del hombre, de modo que el estado perfecto del hombre en cuanto hombre a que se debe llegar es el de sus facultades propias.

Pero podríamos preguntarnos qué papel tiene en todo esto la educación. Mejor, en un primer momento nos cuestionaríamos si desde fuera se puede hacer algo que incida en esa labor perfectiva o si sólo le corresponde al propio sujeto. Y si la respuesta es a favor de una intervención externa, la cuestión que seguiría se refiere a cuál es el sentido, el alcance y el -o los- protagonistas de esa acción.

En el pensamiento de Millán-Puelles aparece una idea fundamental que es la base de todo su desarrollo educativo: el ser humano es criatura y por ello es perfeccionable; tiene un determinado ser dado, pero ese ser no está terminado, no está del todo hecho. Este ser que es el hombre se va haciendo a golpe de libertad. Y el camino que constituye este irse haciendo circula a través de la educación.

Ahora bien, puesto que sólo se crece si las decisiones tomadas están en correspondencia con el propio ser del hombre, con su naturaleza, este ser humano perfeccionable debe buscar conseguir el hábito de usar la capacidad de elegir de un modo recto. La actualización de la libertad de esta manera que podemos llamar correcta, constituye por lo mismo un bien para el hombre de modo que le hace ser dueño de sí mismo.

Hasta ahora sólo ha aparecido en el horizonte del perfeccionamiento humano la propia acción autoeducativa del sujeto interesado, es decir, del educando. Pero también se puede dar una intervención desde fuera. En efecto, si la educación busca suministrar elementos para, por un lado, utilizar de modo adecuado su libre albedrío, y, por otro, hallarse inclinado a la aceptación de su naturaleza, resulta que el propio sujeto puede realizar una tarea personal que le ayude a conseguir los comportamientos habituales que le lleven a la aceptación libre de su naturaleza. Sin embargo, también puede aceptar la ayuda de otros en esa adquisición del hábito de usar correctamente la capacidad de elegir. Esos otros, en primer lugar, son los padres, pues a ellos les corresponde de modo natural la tarea de completar la generación: en Millán-Puelles, siguiendo a Santo Tomás, la educación sería entonces a modo de una segunda generación. Pero también están, con otro nivel de actuación y en segundo lugar, los maestros y los gobernantes. Sobre ellos volveremos más adelante.

Así pues, la educación se orienta al perfeccionamiento del hombre en tanto que hombre, es decir, en el ser que éste es por naturaleza. Este desarrollo constituye un cierto crecer en el bien y en la verdad, lo cual no se realiza de una manera automática ni, mucho menos, fácil. En efecto, la fidelidad a la verdad es fundamental en la educación; y en la búsqueda del bien éste no se debe confundir con lo que afirme la

opinión mayoritaria o sea fruto del consenso. Para evitar el error y el mal hace falta ejercitar el entendimiento del sujeto de modo que sea capaz de distinguir los juicios verdaderos de los que no lo son. Y es preciso también educar la voluntad, en cuanto que aunque ésta elige de una manera determinada lo bueno, siempre existe un amplio margen de indeterminación para optar por los bienes concretos.

Con todo, la educación no debe circunscribirse sólo a los hábitos del entendimiento y los de la voluntad, pues, aún cuando lo racional implicado en ello es de fundamental importancia, no es cierto que lo propio del hombre en que debe ser educado será sólo su vida racional. Queda sin tratamiento una dimensión del hombre que no se puede obviar. En efecto, el mundo afectivo tiene un gran peso en el hombre y en todas sus decisiones. Sin embargo, en Millán-Puelles este aspecto primordial del ser del hombre, junto con sus influencias en el desenvolvimiento hacia la plenitud, no tiene un tratamiento no sólo adecuado, sino ni siquiera incipiente. Es verdad que se refiere en alguna ocasión a aspectos aislados de esa dimensión humana, pero no en modo sistemático ni, mucho menos, completo. Más adelante insistiré en la importancia de la educación de la afectividad.

En todo este proceso, educación y libertad funcionan como un engranaje en el que hay una sincronización de movimientos y, por tanto, de los efectos de éstos. Podríamos decir que no se dan la una sin la otra. Es más, se puede afirmar que educar es habilitar la libertad para una toma de decisiones en que se descubran ciertos valores, se acepten, se dé una compenetración del sujeto con ellos y, por fin, se organice la vida en función de ellos. Se trata, por tanto, de ayudar a que se aprenda a decidir.

Pero aprender a decidir no es tarea fácil. Son múltiples los elementos en los que se desglosa lo que se acaba de afirmar. En efecto, este aprendizaje requiere prever

consecuencias y asumirlas, buscar motivos, saber renunciar superando estados de ánimo, no ser esclavos de las modas y tener proyectos personales. ¿Por qué? porque todo hombre es un proyecto, pues está inacabado y es perfectible. Necesita conocer de una manera correcta y también querer (lo cual es diferente del apetecer, pues aquello supone conocer el fin y realizar un acto voluntario, mientras que esto queda a nivel sensible y consiste en dejarse llevar). En definitiva, estamos ante una educación de la libertad que implica educar la inteligencia, la voluntad y también el mundo de los afectos.

De este modo, los motivos serán no sólo el placer o la utilidad sino aquellos que susciten las virtudes. Claro que como esto no ocurre si no se da la educación de la que venimos hablando, es preciso educar en esas virtudes: éste es el marco para todo proceso de decisiones libres.

Podríamos afirmar, por tanto, que el proceso creciente de la perfección pone la esencia del hombre en manos de la libertad. Sólo así la persona actualiza la capacidad de ponerse metas altas que estimulan su acción: son los ideales. Por ellos, el ser humano se plantea grandes metas y es capaz, mediante su libertad responsable y con ayuda y esfuerzo, de alcanzar mayor perfección.

Ahora bien, el hecho de que el hombre pueda abrirse a metas altas se debe a una cierta infinitud de su inteligencia y de su voluntad. El entendimiento está abierto a todo lo que tiene ser, mientras que todo lo que es, precisamente por ser, se abre al entendimiento humano dándole la posibilidad de conocerlo. Y la voluntad se abre también pudiendo querer todo. Esta apertura constituye la libertad trascendental de la que ya hemos tratado en el capítulo referido a las libertades innatas.

Es esa apertura lo que hace que el hombre sea un ser social, de modo que más allá de una unidad física, lo que se constituye por esta capacidad de relación es una unidad moral entre seres humanos que se abren a lo que es, y que tienen también una tensión apetitiva hacia fuera. De este modo, la relación que se establece entre el hombre y lo que es, tiene grados de perfección: esto es, es mucho más perfecto conocer personas que cosas, y, a su vez, la relación con las personas –quererlas- es plenificante mientras que la que podemos tener con las cosas nos puede cosificar.

Precisamente por esa capacidad de abrirse al mundo de lo real, el hombre puede configurar ese mundo. Es así como genera la cultura. En efecto, el ser humano tiene la capacidad de configurar culturalmente cualquier medio. Pero también, precisamente por lo mismo, puede recibir influencias de ese medio. Así, cada uno puede ser modelado por los otros, para bien o para mal.

Esto tiene gran importancia sobre todo en el mundo de la educación. Y la tiene porque los grandes ideales plasmados en la vida podríamos decir que arrastran poderosamente. Pienso que es muy válida la expresión de que un ejemplo vale más que mil palabras y, podríamos añadir, convence más que muchos argumentos si éstos no van respaldados por una vida. De este modo, se constituye en punto de primordial importancia el considerar la labor del educador como primer elemento en la tarea educativa.

Lo anterior nos da pie para hacer algunas reflexiones: en la educación formal vigente en nuestros días no se da mucha importancia a ese papel del educador que podemos llamar modelador; es más, a menudo se considera que si éste pretende realizar alguna tarea modeladora, está cometiendo una intromisión e incluso –yendo más lejos- realizando un acto de adoctrinamiento teórico o práctico que, cuando

menos, atentaría contra la libertad del educando. ¿Exagerado?, creo que no, pues en aras del respeto al libre desarrollo de la personalidad, se olvida lo que es la realidad de la persona humana –a la cual nos referimos en este trabajo- y se tildan con frecuencia de moralistas o moralizantes las reflexiones y acciones a favor de la presentación de modelos por parte de los educadores.

Quizá, en este contexto y teniendo en cuenta el concepto de hombre que se sustenta en este trabajo, tengamos que volver a considerar la figura del maestro como aquél que no se limita a instruir ni, mucho menos, a suministrar unos datos informativos –lo cual, por otra parte, está progresivamente siendo realizado con mucha mayor eficacia por los medios tecnológicos en auge-. El maestro, entonces, se convierte en una figura de primera magnitud para ser él mismo modelo, por una parte, y para mostrar, por otra, pautas de conducta encarnadas en personas que hayan sido, o lo sean en tiempo real, hitos de valor humanizador para la sociedad. Esto puede hacerse, pues si el hombre ya tiene una naturaleza dada y puede ir perfeccionando las facultades de la misma en el uso de su libertad obrando en un sentido determinado, no sólo se pueden presentar pautas que eleven y perfeccionen al ser humano, sino que se deben mostrar. Eso es lo que hace el modelado.

Ahora bien, por la apertura a la que tiene acceso, el hombre genera cultura y recibe, a su vez, influencias del medio cultural en que vive. Todo esto, que constituye el modelado según acabamos de indicar, se realiza en el medio social en el que el ser humano se mueve, es decir, en la ciudad. En efecto, el hecho de que la biología humana esté abierta al mundo implica que lo está a lo que el hombre puede construir, es decir, a la cultura. En este sentido podemos decir que esta cultura es creada por la

libertad del hombre, de modo que todo lo humano es cultura, mientras que se le opondría lo inhumano.

De este modo, es cultura en sentido objetivo todo el cúmulo de costumbres, creencias, símbolos e instituciones que surgen por la plasmación de la actividad humana; y lo es en sentido subjetivo el perfeccionamiento del hombre que se consigue por la cultura objetiva, la cual cultiva al hombre de manera que éste se va perfeccionando. Este perfeccionamiento constituye una segunda naturaleza.

Así, afirmar que la educación completa la mera generación, es paralelo a aseverar que la cultura completa la naturaleza. Esta complementación sólo se puede hacer de manera personal y se lleva a cabo por la educación: de ahí que ésta forje la llamada segunda naturaleza.

La cultura, entonces, es el modo humano de vivir; o dicho de otro modo, el hombre de hoy se cultiva donde vive, podríamos decir, donde habita. Es donde él se construye su morada. Y esto se puede traducir por Ethos. En efecto, en un sentido inicial este término significa la morada o el lugar donde se habita. En el contexto en que lo mencionamos aquí se refiere al ámbito de relaciones, de pautas de conducta, a las tradiciones y costumbres en que vive cada hombre. Estamos entonces ante la cultura, con lo que hemos pasado de un Ethos en sentido geográfico a otro interpretado en sentido cultural.

La ciudad, por tanto, es el Ethos humano en el que el hombre se cultiva a través de las múltiples relaciones en las que, en función de su apertura, ejercita su libertad y desarrolla sus facultades hacia un perfeccionamiento cada vez más grande.

Ahora bien, en ese proceso intervienen, junto con el educando, otras personas que le ayudan en la tarea educativa de un modo más o menos directo. Es indiscutible que el educando es, en primer lugar, el protagonista de la acción educativa. Su camino hacia el perfeccionamiento, su educabilidad, es posible porque puede ejercitarse en adquirir hábitos virtuosos que le conduzcan hacia una mayor autonomía en el obrar y en el dominio de sí.

A su lado aparecen los educadores. Estos son en un primer momento los padres, pues a ellos les pertenece el derecho natural a hacerlo. Millán-Puelles señala la importancia que tienen ambos progenitores para colaborar en un crecimiento perfecto del hijo. En efecto, señala que el amor entre ambos es el mejor instrumento pedagógico por el fundamento que encuentra su hijo en la unión de los mismos, de manera que sin ello no puede aprenderla auténtica virtud.

Ante esta afirmación taxativa cabe preguntarse qué puede ocurrir en nuestra sociedad en que de una manera creciente aparecen más familias desunidas, y no sólo eso, sino más interpretaciones diversas del concepto de familia, basadas en una autonomía absoluta en la que cada uno puede elegir incluso la propia identidad sexual y, por tanto, matrimonial y parental.

Porque, efectivamente, es preciso tener en cuenta que la exigencia de virtud en la responsabilidad matrimonial es presupuesto natural para la consecución en los hijos de la madurez necesaria que les conduzca a la perfección. Y esto no se puede obviar. Si es así, obrar en algún sentido en contra de este presupuesto significa no poder llegar al término adecuado. Quizá sea lo que ya está ocurriendo en mayor o menor escala.

Es cierto que algo se puede suplir con la acción de los otros educadores, es decir, de los maestros y también, en términos más generales, del Estado. Pero la suplencia no es eficaz en su totalidad: algo se puede hacer, pero como solución parcial.

Así, mientras que los maestros, en su papel educativo, son sólo una con-causa de la formación del educando, el Estado ni siquiera tiene una función activa. En efecto, dado que el discípulo tiene un poder protagónico para adquirir la ciencia, el maestro sólo interviene ayudándole en esa tarea. Y lo debe hacer buscando el conocimiento de la verdad y la práctica del bien por parte del discípulo.

Sin embargo, ante esta afirmación puede surgir la pregunta acerca de si no es mejor no interferir en el proceso educativo del educando, dejándole a él un protagonismo que pudiéramos llamar pleno. La respuesta es negativa. Es verdad que el mismo educando puede él sólo avanzar en el camino educativo, pero la misma ausencia de virtud en él es la que implica la necesidad de la ayuda de un educador que tenga más virtud que quien se educa y sepa comunicarla. No es fácil esta tarea. Y por eso muchos educadores pueden tener la tentación de limitarse a transmitir, más o menos honrosamente, algunos conocimientos; o peor aún, rendirse ante la sensación de fracaso al no poder –o no saber- colaborar en el perfeccionamiento del educando en que consiste la educación. Claro está que a veces –quizá con frecuencia- no se cuenta con la colaboración del mismo educando, lo cual disminuye la eficacia de la labor educativa del maestro.

Ante estos retos, el maestro eficaz debe enseñar a pensar, enseñar a querer, enseñar a amar, y lo debe hacer amando a su vez y entusiasmando. Enseñar a pensar que equivale a estimularle para que encuentre por sí mismo la verdad, encauzándole en ese camino; se trata de obligarle al esfuerzo, en cierto sentido, para que experimente la

alegría de encontrar la verdad de modo que eso mismo le sirva de motivación para continuar. Enseñar a querer implica forjar la voluntad para que el educando tenga la energía conveniente para llevar a cabo aquello que se propuso, motivando con paciencia las razones que impulsan para actuar; y esto se consigue si se le contagia algún ideal. Enseñar a amar es educar el corazón, el cual, si se le educa, enseña a pensar mejor y ayuda eficazmente a la voluntad. Pero sobre esto, que en Millán-Puelles no está, a mi juicio, profundizado, volveré más adelante. Todo esto debe hacerse amando al educando y entusiasmándole con la tarea de perfeccionarse—la más grande en la vida- que tiene entre manos.

Con todo, en la tarea educativa interviene también la sociedad, y más concretamente, los gobernantes. La función del Estado, y por tanto, de quienes gobiernan, es subsidiaria. En efecto, en su misión de promover el bien común, a ellos les corresponde sólo una tarea indirecta en la educación, en el sentido de promover la virtud de los súbditos de manera que ordenando la distribución de los contenidos educativos, se pueda incidir en la consecución de ese bien de todos. Por tanto, las leyes no persiguen una perfección completa en el súbdito, sino sólo la necesaria para que se alcance el bien común, por lo que la ley exigiría solamente lo que la mayoría puede vivir.

Así, la tarea educativa implica varios actores, aunque el educando no deja por eso de ser el protagonista de la misma. Con la ayuda de todos ellos, es la persona que se educa la que habilita su libertad para una toma de decisiones que permita perfeccionarse y crecer.

XII.3.2. El hombre bien formado es el hombre autónomo

De todo lo anterior se deduce que la educación tiene la función de hacer al hombre más hombre, es decir, de perfeccionarle, de ayudarlo a ser hombre en plenitud. De este modo, se puede afirmar que estamos ante la formación del hombre, por lo que educación y formación quedarían identificadas, de manera que educar es lo mismo que formar. Por tanto, educar es formar al ser humano de modo que los hábitos y virtudes le capaciten para alcanzar su fin, el cual es el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, según venimos mostrando.

Sin embargo, podríamos preguntarnos si este fin es dependiente de las distintas culturas o, por el contrario, es independiente de los distintos fenómenos culturales y, por tanto, común a todos los hombres sin importar en qué medio cultural se desenvuelvan. En relación con este aspecto, podemos afirmar que por el hecho de pertenecer al hombre como hombre, estamos ante el mismo fin para cualquier ser humano, independientemente de que pertenezca a un ámbito cultural o a otro. Se trata de que el hombre –cualquier hombre– acondicione su libertad de una manera recta y permanente; por eso, no consiste sólo en un estado final perfecto, sino que el hombre que lo tiene es perfecto él mismo: son perfectos, por tanto, el estado final y el sujeto que ha llegado a él.

Ese estado final es el estado de virtud; es decir, cuando el hombre está preparado para toda obra buena. Esto se consigue cuando se ha llegado a la perfección de las potencias humanas, pues la virtud es el hábito de una potencia activa. Así, las virtudes capacitan nuestras potencias para obrar bien.

Pero ¿qué relación tiene ese perfeccionar las potencias con el último fin del hombre, es decir, con la felicidad? Para poder responder hemos de considerar que la voluntad es la potencia que rige las demás, en el sentido de que quien posee la virtud moral siempre que actúa lo hace moralmente bien, y como son las virtudes morales las que hacen buena la voluntad, el hombre virtuoso tiene lo necesario para ser un hombre perfecto. Sin embargo, las virtudes intelectuales, en su uso, dependen de la voluntad. Esto último nos lleva a afirmar que las virtudes morales están por encima de las intelectuales, de manera que podemos concluir que el fin más propio de la educación es conseguir el estado de virtud moral, el cual nos acerca a la felicidad.

Las virtudes morales a que nos estamos refiriendo y que tanta importancia tienen en el crecimiento del hombre hacia la plenitud, son inclinaciones habituales al bien, adquiridas, que se dan no sólo en la voluntad, sino también en el apetito sensible bajo el imperio de la voluntad. No se trata de pasiones y tendencias del apetito sensible, como se podría considerar si se acepta el pensamiento al respecto de los estoicos y Kant, sino que, a diferencia de ellos, se considera aquí que aunque puede darse el caso de que aparezcan en ese apetito, siempre tiene el control la voluntad. Así, las virtudes de la fortaleza y la templanza lo son de los apetitos sensibles, pero imperadas por la voluntad. La justicia tiene como sujeto a la voluntad, pues las operaciones de ésta son su objeto. La prudencia, a su vez, es la que está más cerca de la razón (ya que ordena los actos al fin debido) y mueve al resto de las virtudes morales; por eso es intelectual y moral a la vez. Así, esta virtud orienta al entendimiento hacia un fin moral admisible y orienta los medios para conseguirlo. De este modo, la educación obrará correctamente si se orienta a educar en la prudencia, de

manera que educar esta virtud es conseguir el estado de virtud que es la meta educativa.

Llegamos así a una conclusión importante: la recta autonomía de la conducta del hombre sólo se da por la posesión de la prudencia, coincidiendo esto con la madurez moral. Por eso, el hombre que está bien formado en este sentido y, por tanto, es más plenamente hombre, es el hombre autónomo.

XII.3.3. Estructura y campos de la formación

Para que educación y libertad mantengan una relación profunda que contribuya al efecto perfectivo que venimos describiendo, es preciso tener en cuenta cómo debe ser la acción de ambas en las distintas dimensiones del ser humano.

Se trata de alcanzar el desarrollo de hábitos en las potencias de modo que la libertad pueda, de un modo más completo cada vez, tomar decisiones que perfeccionen al hombre. Y esto ocurre tanto en el campo del entendimiento como en el de la voluntad o en el de los afectos. En efecto, la formación intelectual apunta a las virtudes propias de la facultad intelectual, mientras que la moral tiene por objeto las que corresponden tanto a la voluntad como a los apetitos irascible y concupiscible.

La formación afectiva, por su parte, tiene un importante carácter que podemos llamar colaborativo y mutuamente influyente, tanto con la facultad intelectual como con la voluntad o los apetitos sensibles. En lo intelectual, una afectividad fuerte puede suscitar entusiasmo, voluntad decidida e incommovible que favorezca la motivación y favorezca el aprendizaje. En el campo de la formación moral ocurre que si no hay virtud moral, las pasiones ahogan el corazón impidiendo que ame –aunque sí esté en poder de una afectividad oscura y muy fuerte-, o lo bloquean en el egoísmo más

fuerte. De este modo, es preciso tener en cuenta la influencia de los movimientos afectivos y, a la vez, contar con su educación para facilitar el desarrollo de las potencias intelectual y volitiva de cara a la formación completa y perfecta del hombre.

Así, la relación entre las virtudes intelectuales, las morales y las que corresponden a una afectividad que podemos llamar educada, es fundamental y decisiva. En la obediencia por parte de las virtudes intelectuales a una voluntad bien habituada, y en la influencia que las virtudes morales ejercen en el saber, todo ello amalgamado con una afectividad equilibrada y bien orientada, tal como se ha indicado al tratar de la formación en el capítulo anterior correspondiente al proceso formativo, radica el éxito de la educación del hombre. Sin querer insistir en lo que ya está indicado en ese lugar, recuerdo a modo de ejemplo cómo la virtud intelectual de la studiositas refrena el apetito inmoderado de saber, a la vez que la templanza en el apetito sexual quita algunos obstáculos que impiden poner el interés y la atención necesarios para el aprendizaje.

Hecha esta aclaración acerca de la interinfluencia poderosa de los tres campos de la formación a los que estamos aludiendo, es importante tener en cuenta la relación que existe entre la inteligencia y la voluntad libre, de modo que salgamos al paso de algún modo de alguna interpretación que no corresponde con la realidad del hombre y que, por eso mismo, puede tener consecuencias negativas en su formación.

En este sentido, partimos de que con la inteligencia podemos conocer el mundo tanto teórico como práctico. Esto ocurre por su adecuación a la realidad, dado que aprender es enriquecerse con la riqueza de la realidad. Sin embargo, algunas tendencias educativas, al amparo de ciertas ideas filosóficas, sustentan que la

inteligencia crece por la construcción de esa realidad. En efecto, para el constructivismo, conocer es construir representaciones de las cosas, puesto que postulan que no se puede conocer la realidad; de este modo, no estamos ante lo que las cosas son sino ante lo que parecen ser.

Es cierto que hay un amplio sector del pensamiento, del arte y de la ciencia que está construido, pero el error radica en pensar que lo significativo de las cosas es lo que pensamos o sentimos de ellas prescindiendo de lo que realmente son.

Si se trata de un proceso lógico en el que se va desde el fundamento a lo fundamentado, en el error del constructivismo que acabamos de indicar, el proceso es el contrario: no hay fundamento y, por tanto, no existe base para lo fundamentado, con lo que se cae en un relativismo que da lugar a que educar en cualquier sentido tiene la misma validez.

De modo contrario, en este trabajo, con Millán-Puelles y otros autores, considero que la inteligencia sólo crece si se apropia la realidad de la cosa (por lo que si esa realidad es virtual, esto no será posible). Esa apropiación se potenciará si el educador propicia una comunicación intersubjetiva en que promueva hábitos de observación, descripción, asociación, análisis y síntesis; si favorece las operaciones intelectuales tanto en la inteligencia teórica como en la práctica de la resolución de problemas, o en la inteligencia social que favorezca la convivencia; si promueve el aprender a aprender, la creatividad, o los distintos estilos cognoscitivos; si no descuida los campos actitudinal o afectivo y si, en fin, atiende a las diferencias que pueden surgir entre los distintos educandos.

Por otro lado, hemos de considerar que junto con la formación en el campo intelectual está la que debe producirse en el aspecto moral, puesto que como acabamos de indicar, las virtudes morales son eficaces para adquirir las intelectuales. Por otra parte, y ante posturas que ven en la formación moral una intromisión inaceptable en la vida del educando, hemos de decir que éste necesita saber quién es y requiere puntos de referencia y modelos que le ayuden a desarrollar ese ser que es –como hemos venido explicitando a lo largo del trabajo-. Es precisamente la formación moral la que le facilita ese proceso, pues al favorecer los actos virtuosos habilita la libertad para tender al bien, conduciendo de este modo a la plenitud personal, al perfeccionamiento del hombre.

La formación moral se constituye por la formación de los apetitos irascible y concupiscible y la de la voluntad como tal. Con todo, a mi modo de ver, es necesario formar también el carácter y el criterio para conseguir una formación moral completa, tal como se ha explicado en el capítulo anterior.

En cuanto a la formación de la voluntad, diremos, por un lado, que es necesario formarla, y por otro, que es posible hacerlo. Necesario porque hacerlo constituye una liberación, ya que se consigue un vencimiento en pequeñas luchas para conseguir otras victorias más grandes, para ser dueño de sí mismo. La voluntad equivale a la autodeterminación, de modo que sin forjarla todo esfuerzo educativo caerá por tierra, puesto que el que no sabe vencerse incurre en una especie de esclavitud. Posible porque no es suficiente conocer el deber, sino que es preciso tener la fuerza suficiente para poder llevarlo a cabo: esa fuerza la proporciona una voluntad formada.

En la actualidad no es muy aceptado este lenguaje que propende por la formación de la voluntad. Más bien se percibe su formación como algo trasnochado e

inoportuno. Sin embargo, es el instrumento de la autoposesión y del perfeccionamiento de la persona, a la vez que favorece la donación generosa y fecunda en beneficio de los otros.

La voluntad debe ser formada. El educador, en su tarea coadyuvante del educando, se encontrará con dificultades que le impidan la tarea (tales como las mismas limitaciones personales del que pretende ayudar, las dificultades del entorno, y también las propias), pero del mismo modo podrá tener a su disposición algunos elementos pedagógicos que faciliten el trabajo educativo (el recurso a valores e ideales, su propia pericia educativa, el acudir a los intereses del educando como medio de motivación, y otros que por haberse indicado en el capítulo precedente no vuelvo a traer aquí).

Formar la voluntad es tarea decisiva, aunque difícil. Es fuente de virtudes y también consecuencia de ellas, tanto por parte del educando como del educador. De este modo, conseguir su formación es, podríamos decir, un arte.

He afirmado unas líneas más arriba que es preciso también formar el carácter y el criterio. Considero que es importante hacerlo porque ambos son pieza clave para que la formación de la voluntad sea eficaz. Esta es la razón por la que coloco en paralelo con la educación de la voluntad, la forja –tomando este término del trabajo artesanal del hierro- de estos otros dos elementos.

Tener carácter es poseer capacidad de autodominio y, del mismo modo, poder ejercer esta capacidad al servicio de los ideales morales. Implica una voluntad constante, unos sentimientos nobles y una acción ordenada a un fin grande. Esto conlleva una dosis de persistencia en las tareas difíciles y de saber demorar la

gratificación, de modo que la persona se haga fuerte ante las dificultades. El educador debe amoldarse a cada uno manteniendo, por una parte, una exigencia amorosa y, por otra, una actitud que evite el rigorismo.

Junto con la formación del carácter, es importante también la del criterio. Y lo es porque una persona que tiene criterio es aquella que sabe lo que quiere; si junto con esto está en posesión de la capacidad de dirigirse a su fin, estamos ante un ser humano que tiene una voluntad fuerte y bien formada. Por el contrario, si falta el criterio, se pueden dar la manipulación y el adoctrinamiento, con lo que se priva al sujeto de la libertad para decidir con pleno conocimiento de causa, y, por tanto, de la autonomía para afirmar el propio ser.

Ante esto podemos preguntarnos cómo se puede formar el criterio. Son dos los elementos que intervienen en dicha formación: por un lado, se trata de una cierta instrucción ética y, por otro, del robustecimiento de la fuerza moral para ser capaz de obrar de acuerdo con el juicio propio. El educando se convierte así en el facilitador del proceso mediante el consejo y también a través de la ayuda oportuna para que el educando pueda tener la fuerza necesaria para actuar en consecuencia.

Actuando como de amalgama entre todos estos elementos indicados como campos de la formación, de cara a conseguir que el educando avance en la afirmación de su propio ser, está el mundo de lo afectivo. Precisamente por su carácter interinfluyente con todos esos aspectos formativos, me refiero a él al final de este capítulo.

En efecto, se requieren también disposiciones afectivas y volitivas que no conviene descuidar si queremos llegar a que el educando obre moralmente bien con regularidad aún cuando no se encuentre bajo la influencia del educador.

En muchos casos, la Pedagogía moderna olvida con facilidad no sólo la educación de la voluntad, sino también la del corazón. Pretende, al parecer, sólo desarrollar una sola de las facultades racionales del educando: la cognoscitiva, mientras que desprecia la volitiva y olvida casi en absoluto la afectiva. Se cultiva intensamente la inteligencia y se abandona el sentimiento. Se forman así individuos sin corazón y corazones sin gobierno.

Educar el corazón es vigorizar la voluntad. Por tanto, la educación del corazón ayuda eficazmente al proceso formativo. No le agrada a ésta ejecutar las órdenes tajantes y a secas que recibe de la inteligencia. Facultad sentimental como es, necesita de consignas sentidas, bañadas en el sentimiento. Una sensibilidad delicada, rectamente educada, pone al servicio de la idea una fuerza irresistible que la plasma en acto, no sólo por un momento, sino con permanencia. Los caracteres más apasionados muestran la mayor constancia en el cumplimiento del deber si sus sentimientos han sido bien encauzados. Las ideas frías sólo se convierten en acción fecunda y permanente cuando se funden al calor de una afectividad pacientemente educada. Las ideas, por sí solas, apenas tienen fuerza; pero cuando son sentidas adquieren una vitalidad fecunda.

Por tanto, la disposición para obrar bien le viene al sujeto no sólo de unas elevadas características morales, sino también de actitudes y disposiciones emocionales que han de ser valoradas como moralmente neutrales y, a veces, incluso moralmente dudosas. Un mismo modo de actuar puede ser motivado, según la persona

que actúa y la situación, por distintas vivencias afectivas o combinaciones de vivencias afectivas que tienen un punto de referencia diverso. De ahí que sea importante la educación de los afectos para conseguir un equilibrio que ayude a la libre afirmación de la personalidad.

CONCLUSIÓN: A LA PLENITUD HUMANA PERSONAL POR LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD

Al finalizar este trabajo, llego a una conclusión ambiciosa y esperanzada a la vez. Ambiciosa porque se ocupa nada menos que de la perfección del hombre, y esperanzada porque se percibe en ella un horizonte de posibilidad de esa perfección, es decir, de felicidad. ¡Es posible ser más y mejor la persona que soy! Esta es la afirmación que se perfila en estas páginas.

Esa conclusión creo que se puede desglosar en algunas ideas concretas que nombro en primer lugar sintéticamente y después analizo con más detalle.

En primer lugar, de la mano de Millán-Puelles se hace notar que el hombre es una criatura que tiene una naturaleza libre la cual es imperfecta y está dotada de deseos y posibilidad de perfeccionamiento. Esto significa que sobre esa base ya dada, el ser humano puede crecer hacia la perfección y lo hace por el uso de la libertad en conformidad con la verdad.

Así, en un segundo momento, concluyo que por la libertad moral se consigue una progresiva plenitud, lo llamado por Millán-Puelles ~~la~~ libre afirmación de nuestro ser”. Ahora bien, esa plenitud se consigue saliendo del individualismo moral y buscando el bien común, que es la mejor manera de que cada uno consiga su bien

particular. Bien común que es del ser humano-varón o del ser humano-mujer, con las diferencias psicológicas y educativas que esto conlleva y que Millán-Puelles toca someramente, por lo que en este trabajo se intenta profundizar en la importancia del ser femenino ampliándolo.

Dando un paso más, en tercer lugar afirmo que si a la verdad y el bien se llega mediante un proceso de decisiones libres, estamos ante la educación de ese ser humano, hombre o mujer. Por la educación de las virtudes se llega a la perfección, que es lo mismo que decir que el hombre perfecto es el hombre formado. Y lo es si se forma no sólo el entendimiento y la voluntad, sino también el mundo del corazón, es decir, de los afectos, aspecto este último que no es considerado por Millán-Puelles sino, en todo caso, muy incipientemente.

El educador, entonces, es fundamental. Su tarea adyuvante consiste en enseñar a pensar, a querer y a amar. Y lo debe hacer amando él mismo y entusiasmando al educando, acompañándolo en sus avances y retrocesos, atendiendo a los fines y medios, sin dar excesiva prioridad a éstos perdiendo el horizonte de aquellos. En cuanto a la posibilidad de retrocesos, hemos de tener en cuenta que sólo se avanza en el sentido de la “libre afirmación de nuestro ser”, por lo que, por un lado, no se puede pensar en una autonomía moral total, y, por otro, la educación es posible.

Finalmente, el estado de virtud que es el fin propio de la educación y al que se llega por ese perfeccionamiento que constituye la afirmación libre de nuestro ser, lo es independientemente de la cultura en que viva cada ser humano, pues éste tiene un ser dado “naturaleza libre” que es, en lenguaje de Millán-Puelles, un principio de operaciones fijo pero no un principio fijo de operaciones. Obrando así se llega a crecer en nuestro ser.

Una vez señaladas sintéticamente las conclusiones a que he llegado, procedo a continuación a analizarlas.

En la actualidad, después de la crítica de la modernidad a la metafísica, y en plena crisis postmoderna, reaparece el tema de la vocación a la plenitud. En efecto, no es posible ignorar la inclinación del hombre al absoluto y su búsqueda de la verdad y del bien. Esto nos obliga a plantearnos el fin de lo que hacemos, el fin de la educación, cuál es el tipo de hombre que queremos que sean los que más amamos y en definitiva, cómo queremos que sea la humanidad del mañana.

En este marco vemos que el hombre es mendigo de su crecimiento. La supuesta “perfección” de que alardea a veces es un grito más fuerte pidiendo ayuda, por un lado, para poder crecer; o pidiéndose a sí mismo todo el esfuerzo requerido para ese crecimiento. Lo hace como quien sabe que tiene un defecto y para taparlo alardea de la virtud contraria, aunque no lo haga siempre conscientemente.

Para ello, no puede ir “por donde quiera”. Sólo se crece a partir de un fundamento, de una base: esta base en el hombre es su naturaleza (así como existe la naturaleza de cada cosa, se da la del hombre). Es preciso tener en cuenta que no vale ir hacia cualquier sitio si se quiere llegar a un lugar determinado. En el campo educativo, no todo el mundo aceptaría que es igualmente valioso un resultado en que el alumno haya adquirido una serie de virtudes o, por el contrario, que lo que le haya aportado la supuesta educación sea un amasijo de vicios o posturas antisociales. No es suficiente sustentar una supuesta libertad absoluta si luego, en el campo educativo, no se acepta que, precisamente en congruencia con esa postura, tenga igual valor un logro que su contrario, una virtud conseguida en el educando que el vicio opuesto.

En ese sentido, se puede afirmar que el ser del hombre no depende de su subjetividad. Por ello, la bondad o maldad morales se corresponden con que los actos libres sean adecuados o no, respectivamente, a la naturaleza de ese ser. El deber –o los deberes- que implica esta afirmación se muestran en las tendencias –inclinaciones, disposiciones- naturales que tiene el hombre y a las que éste responde de una manera libre.

Ese camino del crecimiento no es unidireccional: puede tener avances pero también retrocesos. Avances hacia el ser más y retrocesos en sentido contrario hacia el ser menos. El hombre así, es el mismo pero no lo mismo: ha adquirido una segunda naturaleza. Con todo, del mismo modo que hay diversas maneras de llegar a un lugar, las hay también diferentes de crecer, pero esas maneras son accidentales, no esenciales. Y, por tanto, son sólo algunas, no son todas las que cada uno quiera. Lo innegable, por observable, es que el hombre, en el marco de su vida mortal, puede decidir su propio ser, su propia, podríamos decir, evolución en el ser con el que nace. Puede, así, autorrealizarse.

El final de ese crecimiento es la plenitud. El hombre sólo puede ser de verdad, o en plenitud, que es lo mismo, si es con otros. Cada ser humano puede ser más o menos hombre en todos los campos de la vida social. No puede ni desentenderse de ninguno, ni ser en solitario. Una cosa es ser individuo y otra muy diferente ser individualista. En efecto, la persona humana es un individuo subsistente dotado de una naturaleza racional, pero ser individuo subsistente no se identifica con ser individuo insolidario o egoísta. La insolidaridad no es un efecto de la individualidad del ser humano sino de un mal uso de su naturaleza racional.

En este marco, se entiende que sólo hay crecimiento personal cuando se busca el bien común. Y dado que el bien común es el mejor bien particular, ese bien común engloba todo lo que constituye la plenitud del hombre (ya que engloba los bienes materiales necesarios, la paz que es fruto de la justicia y asegura la convivencia libre, y los valores éticos y espirituales que son lo más elevado del hombre). En consecuencia, en la búsqueda del bien común está una vía segura de plenificación del hombre. Del amor a sí mismo se parte para amar a los demás buscando el bien común.

Ahora bien, esos seres humanos que buscan el bien común en la vida social son hombres y mujeres. Respecto a este aspecto se nota una deficiencia en la antropología de Millán-Puelles, aunque se da también en otros pensadores. Esta carencia se refiere al tema de la identidad y la diferencia sexual. Así, del hombre se ha estudiado la racionalidad, la libertad, la voluntad, incluso el corazón, aunque menos –de ahí la deficiencia del estudio de la afectividad que lamenta Von Hildebrand, por ejemplo-. Sin embargo, hemos empezado a percatarnos de la importancia del estudio de la naturaleza de lo sexual, y de lo grande de la diferencia, a raíz del movimiento feminista, que ha puesto a la mujer en el punto de mira, que ha reivindicado su dignidad y sus derechos.

Pero la ideología de género ha ido más allá, queriendo acabar con la diferencia sexual: todo da igual, tu eres lo que quieres ser, lo natural no importa sino tu decisión (*choice*). El reduccionismo de tantas filosofías modernas supone esta idea de igualdad enloquecida. En efecto, el rechazo de la diferencia es, en el fondo, querer que todos sean iguales a mí, no aceptar al otro en cuanto otro, a la realidad en cuanto otra.

Es importante, por tanto, afirmar que hay una naturaleza común, pero dos modos de ser de esa naturaleza. Uno es la ~~masculinidad~~” y otro la ~~feminidad~~”. Ambos componen la naturaleza humana.

Con todo, esto no está en Millán-Puelles porque no se ha estudiado la sexualidad. Sin embargo, con algunos personalistas se está haciendo un acercamiento a este elemento. En las antropologías se habla del hombre en general, pero la humanidad se realiza en forma masculina o femenina, inevitablemente en forma diferente. Y esa diferencia atraviesa todas las dimensiones de la persona, cosa que confirma la biología, pues cada célula humana es XX o XY, y por ello también lo son las neuronas y el comportamiento. Se trata de una naturaleza humana en dos modos de ser persona, diferentes siempre, complementarios siempre, llamados a unirse y a colaborar en la creación en una corresponsabilidad. Pero los dos hacen las cosas de manera diferente y por ello deben aportar cada uno lo suyo.

En la familia y en la educación cada uno tiene su papel. La madre, con el apego aporta la semejanza, la autoestima del niño.... El padre, en cambio, ejerce la función de diferenciador, debe abrir al niño a la realidad, a lo otro que él mismo, sacarle de su egocentrismo. Y esto lo hace poniéndole límites, diciéndole ~~no~~”, haciéndole ver que en el mundo hay algo más que sus caprichos.

Hay que educar a hombres y mujeres según su ser, para que lleguen al estado perfecto que les corresponde. Y esto supone una educación de la afectividad, de la generosidad, de la entrega al otro para formar con él comunión, pero a partir de la aceptación de la propia identidad y diferencia que es irrefutable, que nunca desaparece. La plenitud del hombre está en la comunión, en la entrega, en el don de sí

por amor, saliendo de sí mismo e intentando comprender al otro, lo cual no puede estar más a tono con el sano realismo de Millán-Puelles.

La esencia humana es tan rica que no se realiza en un individuo. Cada uno es un mundo, y es un mundo también el ser masculino y femenino, la esencia de la feminidad y masculinidad. Significa que la naturaleza común se manifiesta en cada uno de una manera, lo cual es muy importante para tener en cuenta en la educación y en los papeles del hombre y de la mujer en la familia y en la sociedad.

La sexualidad es un “modo de ser” personal. Hombre y mujer tienen las mismas capacidades para todo tipo de cosas y no hay papeles exclusivos para uno u otra, pero lo hacen cada uno a su modo. Por lo mismo, no hay virtudes propiamente masculinas o femeninas, pero cada uno las vive a su modo. Es preciso buscar la importancia de la diferencia antropológica, de qué es lo propio de la mujer y del varón. Para ello hay que distinguir lo natural de lo accidental y cultural, lo cambiante de las inclinaciones naturales que son propias o más adecuadas de la mujer y del varón. Ambos han de complementarse, aportando cada uno lo específico suyo. De ahí también la importancia del padre y la madre en la educación.

Se trata, por tanto, de educar en la diferencia, de aceptar al otro. Esto supone el amor. Muchos matrimonios se separan cuando descubren la diferencia del otro, porque le habían aceptado solo en cuanto se acomodaba a sí mismo.

Lo anterior tiene una serie de aplicaciones. Por un lado, es preciso mantener la figura del Padre en la educación, el que ponga límites, el que diga “no”, el que abra a la realidad. Por otro lado, es importante tener todo esto en cuenta en la educación diferenciada: somos de naturaleza humana idéntica, idéntica dignidad, pero diferentes.

Otra aplicación se refiere al campo de la educación de la afectividad. La esencia del hombre es el don de sí; de ahí que sea tan importante educar en el amor. De esto Millán-Puelles no trata, y en sentido clásico, identifica el deseo, el amor, con la voluntad, considerando dos facultades, no tres, como por ejemplo, postula Von Hildebrand. Y una cuarta sería la aplicación que se refiere a la corresponsabilidad hombre-mujer en todos los sectores de la vida social.

Todo lo que se viene afirmando no es posible sin la libertad. Si el ser humano, hombre o mujer, no fuera dueño de sus actos, no podría aprender, planear un futuro diferente y trabajar por él, perfeccionarse, por tanto. La palabra clave aquí es adecuación. En efecto, si se ve que el hombre tiene la posibilidad de crecer o no, de ir en un sentido o en otro (con una variedad de recorridos tanto en un sentido como en el otro), es porque elige y su elección es decisiva: con unas se acierta y con otras no (el animal siempre acierta). Sin la libertad no hay deberes, ni tampoco moralidad, ni normatividad ética, ni posibilidad de educación, ni perfeccionamiento.

Claro que no se trata de una libertad absoluta. Los reclamos de libertad que se dan hoy en algunos ambientes responden a un anhelo de independencia respecto de todas las ataduras, de modo que siendo que se busca una mayor plenitud personal, lo que se halla es, o los mismos defectos, o algo contradictorio, ya que se anhelaba una liberación total de las ataduras y se encuentra al final del proceso una insatisfacción mayor. El resultado es un alejamiento progresivo de lo que constituye un hombre pleno. Por el contrario, la libertad es compromiso con aquello que se ve como bueno. Por eso, sólo amando (comprometiéndose) se consigue libertad y también avance en la plenitud.

A más libertad, más dignidad y más plenitud, es decir, crecimiento personal. Sin embargo, esto no ocurre de modo espontáneo o, podríamos decir, natural, sin esfuerzo ni intervención de las facultades propias del hombre. En efecto, entendimiento, voluntad y también corazón deben ser educados para facilitarlos. Educación que, de no darse, incapacita al hombre y lo deja inválido, inhábil para crecer. La educación de la cabeza, la voluntad y los afectos facilitará el desarrollo hacia la plenitud al favorecer el crecimiento de la libertad por la consecución de las virtudes morales.

Ahora bien, la clave para poder dar una respuesta válida al interrogante de por dónde deben ir las opciones libres del hombre para contribuir a la plenitud de éste, es tener en cuenta la relación de la libertad con la verdad. La absolutización del libre albedrío y la negación teórica o práctica de la verdad natural del hombre, van de la mano, de modo que unas decisiones anulan el efecto positivo de otras, dando como resultado no sólo un no perfeccionamiento sino, más aún, una degradación del ser humano concreto.

Esto mismo ocurre en el campo de la libertad absoluta para el uso de la inteligencia. Algunas corrientes sustentan que la inteligencia crece por la construcción de la realidad, pues dado que –dicen- no se puede llegar al conocimiento de la verdad de las cosas –su realidad-, no estamos ante lo que las cosas son sino ante lo que parecen ser y, por tanto, la inteligencia tiene la tarea de construir esa realidad. Sin embargo, es cierto que hay un amplio sector del pensamiento que está construido, pero el error radica en pensar que lo significativo de las cosas es lo que pensamos o sentimos de ellas prescindiendo de lo que realmente son.

En efecto, en todo proceso lógico se va desde el fundamento a lo fundamentado, mientras que aquí es lo contrario: no hay fundamento y, por tanto, no existe base para lo fundamentado. Considero que la inteligencia sólo crece si se apropia la realidad de la cosa, de la verdad.

La libertad facilita ese proceso de formación, el cual es proceso de crecimiento, de perfeccionamiento, de educación. Perfección es lo mismo que persona formada. Así, en la educación no basta con instruir sino que es preciso formar las facultades. Es importante educar la voluntad libre para que el hombre pueda obrar fácilmente en el camino de su crecimiento. Si a la verdad y el bien se llega mediante un proceso de decisiones libres, estamos ante la educación de ese hombre o esa mujer.

Dicho de otro modo, nos encontramos con que el estado perfecto del hombre coincide así con el fin último del hombre, esto es, con la felicidad. Y como ese estado perfecto se consigue con la educación, es con ésta con la que caminamos hacia la perfección de ese estado feliz.

Podríamos preguntarnos si este fin es dependiente de las distintas culturas o, por el contrario, es independiente de los distintos fenómenos culturales y, por tanto, común a todos los hombres sin importar en qué medio cultural se desenvuelvan. En relación con este aspecto, podemos afirmar que por el hecho de pertenecer al hombre como hombre, estamos ante el mismo fin para cualquier ser humano, independientemente de que pertenezca a un ámbito cultural o a otro.

Sin embargo, en este proceso perfectivo el hombre no camina exclusivamente hacia adelante: puede retroceder de modo que en lugar de acercarse a la posesión del propio ser, según hemos indicado, se aleje del mismo. Esto conlleva, a mi modo de

ver, dos resultados importantes. Por un lado, el hecho de que el hombre puede no aceptar esta realidad y negarla disfrazando sus actos con la defensa de una supuesta autonomía total que le permita hacerse como quiera y con la misma eficacia positiva en todos sus actos. Por otro, el hecho de la posibilidad de retroceso en el camino perfectivo abre una puerta para un trabajo educativo que recomponga el ser del hombre.

En esa tarea educativa hay que prestar atención a los fines y a los medios. Ocurre que quizá hoy se da gran importancia a los medios y, sin embargo, hay una gran perplejidad en lo relativo a los fines. Con todo, esto no puede ser eficaz, pues los medios deben ser proporcionados y adecuados al fin, ya que son las vías hacia el fin. Se exigen medios buenos y proporcionados a su fin. Maritain (2002, p. 64) habla de la necesidad de someter la propia vida y la educación a la razón. Por el contrario, en la actualidad educativa en general estamos inmersos en una racionalización técnica, en la que priman los medios exteriores al hombre, mientras que queda en segundo lugar la racionalización moral, es decir, aquella en la que tienen la primacía los medios que son el hombre mismo, su libertad y su virtud. Y esos medios técnicos no tienen una consonancia con un elenco de fines que correspondan al ser del hombre. En efecto, si no hay valores ni deberes morales que, podríamos decir, están ya fijados de antemano y el hombre puede conocer, surge la pregunta en todo educador –y, por supuesto, en el mismo educando- de hacia dónde se debe dirigir la acción educativa, cuál es el modelo de hombre que se debe buscar. De este modo, los medios campean sin un sentido, sin ser proporcionados a los fines, pues no hay claridad respecto a ellos.

Considero que el fin de la tarea educativa debe ser habilitar la libertad para una toma de decisiones en que se descubran ciertos valores, se acepten, se dé una

compenetración del sujeto con ellos y, por fin, se organice la vida en función de ellos. Pero una cosa es ver claro y otra diferente poder hacerlo. Hace falta fomentar la motivación. En ese proceso, el ideal nos dará fuerzas. Por otro lado, un carácter educado, una voluntad educada, aportan una fuerza enorme que impulsa en el sentido indicado.

Este aprendizaje requiere prever consecuencias y asumirlas, buscar motivos, saber renunciar superando estados de ánimo, no ser esclavos de las modas y tener proyectos personales. Ayudará dar a conocer previamente —o facilitar que el mismo sujeto lo conozca por sí mismo— la grandeza de la meta que se propone. Se trata de educar entusiasmando con la verdad de lo que se persigue, pues el entusiasmo supone la creencia en la posible realización del ideal.

En definitiva, estamos ante una educación de la libertad que implica educar la inteligencia, la voluntad y también el mundo de los afectos. De este modo, los motivos serán no sólo el placer o la utilidad sino aquellos que susciten las virtudes.

La labor del educador es de gran importancia. Y lo es porque los grandes ideales plasmados en la vida podríamos decir que arrastran poderosamente. El educador, entonces, se convierte en una figura de primera magnitud para ser él mismo modelo, por una parte, y para mostrar, por otra, pautas de conducta encarnadas en personas que hayan sido, o lo sean en tiempo real, hitos de valor humanizador para la sociedad. Esto puede hacerse, pues si el hombre ya tiene una naturaleza dada y puede ir perfeccionando las facultades de la misma en el uso de su libertad obrando en un sentido determinado, no sólo se pueden presentar pautas que eleven y perfeccionen al ser humano, sino que se deben mostrar.

El maestro eficaz debe enseñar a pensar, enseñar a querer, enseñar a amar, y lo debe hacer amando a su vez y entusiasmando. Enseñar a pensar equivale a estimularle para que encuentre por sí mismo la verdad. Enseñar a querer implica forjar la voluntad para que el educando tenga la energía conveniente para llevar a cabo aquello que se propuso. Enseñar a amar es educar el corazón, el cual, si se educa, enseña a pensar mejor y ayuda eficazmente a la voluntad. Todo esto debe hacerse amando al educando y entusiasmandole con la tarea de perfeccionarse.

Esta misma tarea le corresponde a los padres, aunque en nuestra sociedad aparecen con rapidez fenómenos familiares que no corresponden, ciertamente, a un modelo de familia que podría facilitar el proceso educativo.

Los educadores deben apuntar, sobre todo, a la formación de las virtudes. Y esto porque quien posee la virtud moral siempre que actúa lo hace moralmente bien. Por otro lado, las virtudes morales son las que hacen buena la voluntad, de modo que el hombre virtuoso tiene lo necesario para ser un hombre perfecto. Y como la voluntad es la potencia que rige las demás, la formación de la voluntad será fundamental.

Y junto con ella, la formación de virtudes concretas. En efecto, no habría perfeccionamiento sin educación, y tampoco se daría ese progreso perfectivo si no se llegara a las virtudes.

La formación afectiva, por su parte, no aparece suficientemente en los escritos de Millán-Puelles. Con todo, considero que tiene un importante carácter que se puede llamar colaborativo y mutuamente influyente, tanto con la facultad intelectual como con la voluntad o los apetitos sensibles. En lo intelectual, una afectividad fuerte

promueve entusiasmo y una voluntad incommovible que favorece la motivación y el aprendizaje.

En el campo de la formación moral es necesario orientar las pasiones para que no ahoguen el corazón impidiendo que ame, sino que lo preparen, podríamos decir, para amar. Por otra parte, educar el corazón es vigorizar la voluntad, ya que una sensibilidad delicada, rectamente educada, pone al servicio de la idea una fuerza irresistible que la plasma en acto, no sólo por un momento, sino con permanencia. Las ideas frías sólo se convierten en acción fecunda y permanente cuando se funden al calor de una afectividad pacientemente educada. En efecto, las ideas, por sí solas, apenas tienen fuerza; pero cuando son sentidas adquieren una vitalidad fecunda.

De este modo, es preciso tener en cuenta la influencia de los movimientos afectivos y, a la vez, contar con su educación para facilitar el desarrollo de las potencias intelectual y volitiva de cara al perfeccionamiento del hombre.

Considero que en muchos casos, la Pedagogía moderna olvida con facilidad no sólo la educación de la voluntad, sino también la del corazón. Pretende, quizá, desarrollar casi exclusivamente una sola de las facultades racionales del educando: la cognoscitiva, mientras que desprecia la volitiva y olvida casi en absoluto la afectiva. De este modo, se forman personas sin corazón y corazones sin gobierno.

Ante esto podemos preguntarnos cómo se puede formar el criterio. Son dos los elementos que intervienen en dicha formación: por un lado, se trata de una cierta instrucción ética y, por otro, del robustecimiento de la fuerza moral para ser capaz de obrar de acuerdo con el juicio propio.

Así, el proceso de maduración en libertad supone aprender progresivamente a superar obstáculos, buscando lo que dignifica a la persona. Para ello debemos preguntarnos continuamente el ~~por~~ "por qué" y el ~~para~~ "para qué" de las acciones que se realizan, junto con la finalidad en relación al bien que buscan.

Así se alcanzará ese estado de virtud que es el fin propio de la educación y que constituye la libre afirmación de nuestro ser. Este fin educativo es universal, porque al corresponder de un modo esencial a la educación, es algo independiente de la evolución histórica de las culturas y también de los recursos y medios de cada época. Además, esto es así porque el estado perfecto del hombre en tanto que hombre recae sobre el hombre, cuya esencia está por encima de los cambios circunstanciales que dan lugar a las distintas manifestaciones culturales. En efecto, ese fin es común a todos los hombres, independientemente de los diferentes medios que se puedan utilizar para conseguirlo.

De lo anterior se deduce que es necesario un pensamiento que recupere la metafísica y con ella la naturaleza, el fin y la libertad, que recupere la realidad sobre el hombre. Son precisos también unos educadores que presenten este ideal entusiasmando con él y que ayuden a hacerlo vida; y lo son, lógicamente, unos medios o estrategias para realizarlo. Pero todo ello ejercitando una gran constancia en el empeño, a pesar de las dificultades de dentro y de fuera que puedan aparecer.

La tarea que aparece ante nuestra vista es inmensa. La actual emergencia educativa incrementa la demanda de una educación que sea verdaderamente tal, que conduzca a la plenitud del hombre a través de decisiones libres coherentes con la naturaleza humana, que permita crecer en bien y terminar de ser.

BIBLIOGRAFÍA

A: Fuentes

- MILLÁN-PUELLES, A. (1955). *Ontología de la existencia histórica* (2 ed.). Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1961). *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1963). El dinamismo de la formación intelectual, *Atlántida*, Madrid, 1,1, (1-112).
- MILLÁN-PUELLES, A. (1967). *La estructura de la subjetividad*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1971). Voz «Bien común». *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1974). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación de Cajas de Ahorro.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1976). La libertad y el ser de la mujer. En Miguel Ángel Chavarría (Ed.), *Mujer y Entorno social* (103-130). Madrid: Fundación General Mediterránea.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1976, a). *Sobre el hombre y la sociedad*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1976, b). *Universidad y sociedad*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1982). *Persona humana y justicia social* (5 ed.). Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1982). El sentido trascendente de la existencia y la educación. *Revista española de pedagogía*, 158, 57-60.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1984). *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1989). *La formación de la personalidad humana* (4 ed.). Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1990). *Teoría del objeto puro*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1994). *La libre afirmación de nuestro ser: una fundamentación de la ética realista*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1995). *El valor de la libertad*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1996). *Ética y realismo*. Madrid: Rialp.

- MILLÁN-PUELLES, A. (1997). *El interés por la verdad*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (2001). *Fundamentos de Filosofía* (14 ed.). Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (2002). *La lógica de los conceptos metafísicos. II. La articulación de los conceptos extracategoriales*. Madrid: Rialp.
- MILLÁN-PUELLES, A. (2009). Las dimensiones morales del interés por la verdad. *Anuario filosófico*, XLII/3, 527-553.

B: Bibliografía general

B.1. Bibliografía principal

- AGUILÓ, A. (1992). *Educación el carácter*. Madrid: Palabra.
- AGUILÓ, A. (1999). *Educación los sentimientos*. Madrid: Palabra.
- ALTAREJOS, F. (1986). *Educación y felicidad*. Pamplona: Eunsa.
- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2000). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- ALVIRA, T. (1995). *Naturaleza y libertad*. Pamplona: Eunsa.
- ALVIRA, R. (1994). La antropología política de Antonio Millán-Puelles. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27 (2), 733-744. Pamplona: Universidad de Navarra.
- BARRIO MAESTRE, J.M. (1994). La antropología política de Antonio Millán-Puelles. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27 (2), 527-540. Pamplona: Universidad de Navarra.
- BARRIO MAESTRE, J.M. (1998). La problemática de la antropología filosófica de la educación. *Revista de educación*, 316, 111-132.
- BARRIO MAESTRE, J.M. (2000). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- BARRIO MAESTRE, J.M. (2001). Libertad y realidad. Observaciones acerca de la índole reiforme de la libertad humana. *Pensamiento y Cultura*, 4, 47-60.
- BARRIO MAESTRE, J.M. (2005, 1 de noviembre). Antonio Millán-Puelles. Feliz síntesis entre intuición y rigor científico. *Istmoenlinea*, 281. Recuperado el 7 de octubre de 2010, de <http://www.conoze.com/doc.php?doc=3722>.
- BARRIO MAESTRE, J.M. (2007) Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y Educadores*, vol. 10, n. 1, 117-134.

- BARRIO MAESTRE, J.M., (2009). Libertad y verdad. Hacia una perspectiva realista de la libertad. En Lydia Jiménez (Dir.), *La juventud a examen*. Madrid: Fundación Familia Española.
- BASTONS, M. (1994). Vivir y habitar la ciudad. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27 (2), 541-556. Pamplona: Universidad de Navarra.
- CALDERÓN, I. (2006). Una fundamentación de la ética realista. *Pensamiento y Cultura*, 9, 45-58.
- CARDONA, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- CRUZ PRADOS, A. (1994). Política y autonomía de lo social. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27 (2), 763-774. Pamplona: Universidad de Navarra.
- DÍAZ GONZÁLEZ, T. (1976). Fundamento del derecho natural de la persona humana a la educación. *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 3, 497-514.
- ESCANDELL, J. (2009). Persona: historia y grandeza de un concepto. *Jornada filosófica*, Barcelona, 19 y 20 marzo (paper).
- FERNÁNDEZ DE LA MORA, G. (1994). El amor a sí mismo. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27 (2), 775-778. Pamplona: Universidad de Navarra.
- FILIPI, S. (1989). El hombre sujeto de la educación en la perspectiva de Santo Tomás de Aquino. *Sapientia*, 44, 11-34.
- FORMENT, E. (1984). *Persona y modo sustancial* (2 ed.). Barcelona: PPU.
- FORMENT, E. (1994). La filosofía del bien común. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27 (2), 797-815. Pamplona: Universidad de Navarra.
- GARCÍA-AMILBURU, M. (1994). Generación y educación. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27 (2), 557-566. Pamplona: Universidad de Navarra.
- GARCÍA DEL MURO, J. (1992). *Ser y conocer*. Barcelona: PPU.
- HERREROS, M. (1999). Voluntad, razón, corazón. En Aranguren, J. (Ed.), *La libertad sentimental*. Cuadernos de Anuario Filosófico, 73.
- HILDEBRAND, D. VON. (2001). *El corazón. Análisis de la afectividad humana* (4 ed.). Madrid: Palabra.

- LLANO, A. (en prensa). *Antonio Millán–Puelles, filósofo de la libertad*.
- MARÍAS, J. (1993). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍNEZ GARCÍA, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- MASSINI, C.I. (1994). Privatización y comunidad del bien humano. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán–Puelles*, 27 (2), 817-828. Pamplona: Universidad de Navarra.
- MELENDO, T. (1999). *Las dimensiones de la persona*. Madrid: Palabra.
- MELENDO, T. y MILLÁN PUELLES, L. (1997). *La pasión por la verdad. Hacia una educación liberadora*. Pamplona: Eunsal.
- NAVAL, C. (1994). Sobre la noción de formación.. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán–Puelles*, 27 (2), 613-624. Pamplona: Universidad de Navarra.
- NEGRO, D. (1994). El sustancialismo histórico. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán–Puelles*, 27 (2), 625-640. Pamplona: Universidad de Navarra.
- NUBIOLA, J. (1994). Emancipación, magnanimidad y mujeres. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán–Puelles*, 27 (2), 641-654. Pamplona: Universidad de Navarra.
- PEÑA, J. (1994). La responsabilidad del artista. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán–Puelles*, 27 (2), 655-675. Pamplona: Universidad de Navarra.
- RHONHEIMER, M. (2000). *Ley natural y razón práctica. Una visión tomista de la autonomía moral*. Pamplona: Eunsal.
- SANTOS, M., (1994). Sobre la libre afirmación de nuestro ser. En Juan Cruz Cruz (Dir.), *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán–Puelles*, 27 (2), 847-853. Pamplona: Universidad de Navarra.
- VÉLEZ –RAMÍREZ, A. La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. *Educación y Educadores*, vol. 11, nº 1, 167-180.
- TOMÁS DE AQUINO (2010). *Summa Theologiae*. Madrid: BAC.
- ZUBIRI, X. (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.

B.2. Bibliografía secundaria:

- ABBÁ, G. (1992). *Felicidad, vida Buena y virtud. Ensayo de filosofía moral*. Barcelona: Eiusa.
- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsu.
- ACTON, L. (1999). *Ensayos sobre la libertad y el poder*. Madrid: Unión Editorial.
- ARANGUREN, J. *El lugar del hombre en el universo*. Pamplona: Eunsu.
- ARENDT, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARISTÓTELES. (2005). *Metafísica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ARISTÓTELES, (2004). *Ética Nicomachea*. Madrid: Alianza editorial.
- ARISTÓTELES. (2005). *De anima*. Madrid: Gredos.
- AUSTÍN, J.L. ((1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- AYALA, Á. (1999). *Obras completas*. Madrid: BAC.
- BALMES, J. (1972). *El criterio*. Madrid: Bruguera.
- BENEDICTO XVI. (2010). Jesús es el Señor. Educar en la fe, en el seguimiento y en el testimonio. *Discurso a la asamblea diocesana de Roma, Basílica de San Juan de Letrán*, 11 de junio.
- BENEDICTO XVI. (2008). *Discurso a la 58ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana*, Roma, 29 de mayo.
- BENÉYTEZ, G. (1991). La libertad en el pensamiento de Karol Wojtyla. *Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra*, I, 89-176.
- BERLIN, I. (1998). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- BUBER, M. (1995). *Eclipse de Dios. Estudio sobre las relaciones entre religión y filosofía*. México: FCE.
- BUBER, M. (1998). *Yo y tú* (3 ed.). Madrid: Caparrós.
- BURGOS, J.M. (2003). *Antropología. Una guía para la existencia*. Madrid: Palabra.
- BURGOS, J.M. (2000). *El personalismo. Temas y autores de una filosofía nueva*. Madrid. Palabra.
- BURGOS, J.M., CAÑAS, J.L. y FERRER, U. (2006). *Hacia una definición de la filosofía personalista*. Madrid: Palabra.

- BUTTIGLIONE, R. (1998). *La persona y la familia*. Madrid: Palabra.
- CAMPO, S. DEL. (1991). *La “nueva” familia española*. Madrid: Eudema.
- CANALS, F. (1987). *Sobre la esencia del conocimiento*. Barcelona: PPU.
- CARDONA, C. (1987). *Metafísica del bien y del mal*. Pamplona: Eunsá.
- CARDONA, C. (1973). *Metafísica de la opción intelectual*. Madrid: Rialp.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- CASTILLA, B. (1996). *Persona masculina, persona femenina*. Madrid: Rialp.
- CERVANTES, M. DE. *Don Quijote de la Mancha*.
- CID, T. (2005). Humanizar la sociedad: el carisma de la mujer. *Cuadernos de pensamiento*, 17, 229-243.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La muralla.
- CONCILIO VATICANO II. Constitución Patorial *Gaudium et Spes; Declaración Dignitatis humanae*.
- CONCILIO VATICANO II. (1966). *Gravissimus educationis*. AAS 58, p.728 – 739.
- CONESA, F. Y NUBIOLA, J. (1999). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- CORDES, P. J. (2003). *El eclipse del padre*. Madrid: Palabra.
- CUCÓ, J. (1995). *La amistad. Perspectiva antropológica*. Barcelona: Icaria.
- CLAVELL, L. (1991). El hombre: inmanencia y trascendencia. *XXV Reuniones Filosóficas*, vol. II, 1483-1479.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA. (1998). *El pedagogo*. Libro III, Madrid: Gredos.
- DAHL, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- DELORS, J. (1972). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- DERISI, O.N. (1979). *Esencia y vida de la persona humana*. Buenos Aires: Emecé.
- DÍAZ, C. (2001). *La persona como don*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- DOMINGO MORATALLA, A. (1985). *Un humanismo del siglo XX: el personalismo*. Madrid: Pedagógicas.
- DOMÍNGUEZ PRIETO, X.M. (2007). *Antropología de la familia. Persona, matrimonio y familia*. Madrid: BAC.

- ECHEVERRÍA, M. (1997). *Algunos medios para la educación en virtudes a partir de textos de Santo Tomás de Aquino*, extracto de tesis doctoral. Roma, Santiago de Chile: Pontificia Universidad de Santo Tomás.
- ECHEVERRÍA, M. (1998). Los objetivos transversales y la educación en virtudes. *Pensamiento educativo*, 22, 275-291.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1981). *Fundamentación antropológica de la educación, en Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- FORMENT, E. (1983). *Ser y persona*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FORMENT, E. (1988). *Filosofía del ser*. Barcelona: PPU.
- FABRO, C. (1982). *Introducción al problema del hombre*. Madrid: Rialp.
- FERRER, U. (2002). *¿Qué significa ser persona?* Madrid: Palabra.
- FINANCE, J. DE. (1966). *Ensayo sobre el obrar humano*. Madrid: Gredos.
- FRANKL, V. (1999). *El hombre en busca de sentido. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA CUADRADO, J. A. (2001). *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía del hombre*. Pamplona: Eunsas.
- GARCÍA HOZ, V. (1961). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1979). *La tarea profunda de educar (4 ed)*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1982). *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Madrid: Dossat.
- GARCÍA HOZ, V. (1981). *Educación personalizada: la educación al servicio de la libertad*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (Coord.). (1994). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Madrid: Rialp.
- GEHLEN, A. (1981). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- GILSON, E. (1997). *El realismo metódico*. Madrid: Encuentro.
- GIUSSANI, L. (2006). *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*. Madrid: Encuentro.
- GÓLEMAN, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- GÓMEZ PÉREZ, R. (1975). *Represión y libertad*. Pamplona: Eunsas.

- GÓMEZ SIERRA, M. E. (1998). *Una pedagogía para el hombre de hoy*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- GRYGIEL, S. (1994). La familia, tierra de libertad, es decir, del amor a la verdad. *Cuadernos de pensamiento*, 9, 55-64.
- GRYGIEL, S. (1994). La familia, tierra de libertad, es decir, del amor a la verdad. *Cuadernos de pensamiento*, 9, 55-64.
- GRYGIEL, S. (2001). Pasión por el hombre. *Cuadernos de pensamiento*, 14, 259-273.
- GUARDINI, R. (1995). *El fin de la modernidad. Quien sabe de Dios, conoce al hombre*. Madrid: PPC.
- GUDÍN, M. (2001). *Cerebro y afectividad*. Pamplona: Eunsa.
- HORTAL, A. (1992). *Educación y libertad*. Revista de educación, 297.
- INCIARTE, F. y LLANO, A. (2007). *Metafísica tras el final de la Metafísica*, Cristiandad, Madrid, 2007.
- ISAAC, D. (2000). *La educación en las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: Eunsa.
- JIMÉNEZ ABAD, A. (1994). Un aspecto concreto: la formación de la voluntad. En Víctor García Hoz (Coord.). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética* (pp. 100-125). Madrid: Rialp.
- JUAN PABLO II. (1981). *Mensaje de la Jornada Mundial de la Paz*. Roma, 8 de diciembre.
- JUAN PABLO II. (1988). *Encíclica Fides et Ratio*. Roma, 14 de septiembre.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1983). *Teoría y realidad del otro*. Madrid: Alianza.
- LEWIS, C.S. (1998). *La abolición del hombre* (3 ed.). Madrid: Encuentro.
- LOBATO, A. (1997). *Dignidad y aventura humana*. Madrid: Edibesa.
- LÓPEZ LÓPEZ, E. (2005). El cultivo de la identidad y de la diferencia en la sociedad multicultural. *Cuadernos de Pensamiento*, 17, 101-126.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1992). *El amor humano. Su sentido y su alcance* (2 ed.). Madrid: Edibesa.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1997). *El poder del diálogo y del encuentro* (2 ed.). Madrid: BAC.
- LUCAS, R. (1999). *El hombre, espíritu encarnado. Compendio de filosofía del hombre*. Salamanca: Sígueme.
- LLANO, A. (1985). *El futuro de la libertad*. Pamplona: Eunsa.

- MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARÍAS, J. (1987). *La mujer y su sombra*. Madrid: Alianza.
- MARÍAS, J. (1997). *Persona*. Madrid: Alianza.
- MARÍAS, J. (1991). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza.
- MARITAIN, J. (1950). *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Desclee de Brouwer.
- MCINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MEDINA RUBIO, R. (1986). *Educación moral y comportamiento cívico-político*. Revista Española de Pedagogía, 173, 315-338.
- MEDINA RUBIO, R. (1981). Situación social y educación personalizada. *Revista española de Pedagogía*, 153, 113-125.
- MORALES T. *Coloquio Familiar*. Valladolid: CSM.
- MORALES, T. (1999). *Pensamientos*. Burgos: Amábar.
- MOREY, M. (1987). *El hombre como argumento*. Barcelona: Anthropos.
- OLIVEROS OTERO F. (1975). *Educación y manipulación*. Pamplona: ICE.
- OLIVEROS OTERO F. (2002). *Educación la voluntad*. Madrid: Lumelia.
- OLIVEROS OTERO F. (1978). *La educación como rebeldía*. Pamplona: Eunsas.
- ORTEGA Y GASETT, J. (1973). Historia como sistema. *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente (VI).
- PÉREZ-SOBA DÍEZ J.J. (2002). Libertad y afectividad. *Actas del Congreso de Teología Moral, Facultad de Teología San Dámaso de Madrid*, 17, 18 de mayo, 137-152.
- PÉREZ-SOBA DÍEZ J.J. (2004). *La pregunta por la persona. La respuesta de la interpersonalidad*. Madrid: Ediciones de la Facultad de San Dámaso.
- PÉREZ-SOBA DÍEZ J.J. (2007). La familia, bien de la persona y bien común. *Communio*, 6, 29-46.
- PLATÓN (1981). *La República* (3 ed.). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- PIEPER, J. (1957). *La prudencia*. Madrid: Rialp.
- PIEPER, J. (1999). *Las virtudes fundamentales*. Pamplona: Eunsas.

- POLAINO – LORENTE, A. (2009). Aproximación diagnóstica a la juventud de hoy. En Lydia Jiménez (Dir.), *La juventud a examen*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- POLO, L. (1993). *La ética y las virtudes del empresario*. Atlántida, 14, 80-92.
- POLO, L. (1988). *Curso de Teoría del Conocimiento III*, Eunsa, Pamplona.
- POLO, L. (1993). *Quién es el hombre*. Madrid: Rialp.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- QUIROGA, F.R. (2001). La dimensión afectiva de la vida. *Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria*, 143.
- RATZINGER, J. (2005). *Homilía en la Misa de inicio del cónclave*. Roma, 18 de abril.
- RATZINGER, J. (1998). *Verdad, valores, poder*. Madrid: Rialp.
- RODRÍGUEZ LUÑO, (1991). *Ética general*. Pamplona: Eunsa.
- ROJAS, E. (1993). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Austral.
- ROJAS, E. (1996). *La conquista de la voluntad*. Madrid: Temas de Hoy.
- SACRISTÁN GÓMEZ, D. (1982). El hombre como ser inacabado. *Revista española de Pedagogía*, 158, (27 – 41).
- SANTOLARIA, F.F. y JORDÁN, J.A. (eds). (1996). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona: Ediciones Universitarias.
- SARTRE, J.P. *El ser y la nada*. París: Gallimard.
- SCOLA, A. (2003). *La “cuestión decisiva”: hombre-mujer*. Madrid: Encuentro.
- SCHELER, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- SELLÉS, J.F. (1997). *Curso breve de conocimiento*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- SELLÉS, J.F. (1998). *La persona humana*. Bogotá. Universidad de la Sabana.
- SEIFERT, J. (1997). *El concepto de persona en la teología moral. Personalismo y personalismos*, en AA. VV. *El primado de la persona en la moral contemporánea*. Pamplona: Eunsa.
- SENNETT, R. (2001). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Madrid: Anagrama.

- SPAEMANN, R. (1989). *Lo natural y lo racional*. Madrid: Rialp.
- SPAEMANN, R. (1997). ¿Es todo ser humano una persona? *Persona y Derecho*, vol. 37, 9-23.
- SPAEMANN, R. (2000). *Acerca de la distinción entre “algo” y “alguien”*. Pamplona: Eunsa.
- STEIN E. (1998). *La mujer. Su naturaleza y su misión*. Burgos: Monte Carmelo.
- TORRALBA, F. (2001). *El silencio: un reto educativo*. Madrid: PPC.
- VALVERDE, C. (2000). *Antropología filosófica*. Valencia: Edicep.
- VALVERDE, C. (2005). El sentido de la vida humana. Instituto de Humanidades Ángel Ayala *CEU*, 14-20.
- VICENTE, J. y CHOZA, J. (1995). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.
- WOJTYLA, K. (1998). *Mi visión del hombre. Hacia una nueva ética*. Madrid: Palabra.
- YEPES, R. y ARANGUREN, J. (1996). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa.